TESIS DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
2024
236

Borja Juan Morera

Armonías de inclusión y reflexión. Un estudio etnográfico sobre el Coro Inclusivo Cantatutti

Director/es
Nadal García, Iciar

http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis

ISSN 2254-7606

Prensas de la Universidad
Universidad Zaragoza

Universidad de Zaragoza
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606

Universidad Zaragoza
1542

Tesis Doctoral

ARMONÍAS DE INCLUSIÓN Y REFLEXIÓN. UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO SOBRE EL CORO INCLUSIVO CANTATUTTI

Autor

Borja Juan Morera

Director/es

Nadal García, Iciar

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
Escuela de Doctorado

Programa de Doctorado en Educación

2024

Repositorio de la Universidad de Zaragoza – Zaguan http://zaguan.unizar.es

Universidad Zaragoza
1542

Tesis Doctoral

Armonías de inclusión y reflexión. Un estudio etnográfico sobre el Coro Inclusivo Cantatutti.

Autor

Borja Juan Morera

Director/es

Icíar Nadal García

Escuela de Doctorado
2024

Armonías de inclusión y reflexión

Un estudio etnográfico sobre el Coro Inclusivo Cantatutti

Autor: Borja Juan Morera

Directora: Icíar Nadal García

Esta tesis está dedicada a todas las personas que antes o después han formado parte del Coro Inclusivo Cantatutti. Ellas son la razón de ser de este estudio y espero que sus voces resuenen con fuerza en la investigación, legando a la academia sus experiencias, aprendizajes y reflexiones. A cambio, espero que este trabajo revierta en ellos y en ellas mejorando la iniciativa y sirviendo de impulso en su continuo crecimiento.

En el umbral de esta tesis, quiero, en primer lugar, hacer llegar mi sincero agradecimiento a los miembros del Coro Inclusivo Cantatutti, quienes a lo largo de los últimos siete años han sido los auténticos protagonistas e inspiración de esta investigación. Sin su participación activa y su disposición a compartir sus experiencias, esta memoria carecería de sentido y significado. Su compromiso con la inclusión y la música ha sido una fuente constante de inspiración.

A mi directora, Icíar, a quien agradezco de corazón su permanente apoyo, su confianza en mí y su cariño durante todo el proceso de investigación. La conexión y complicidad desarrolladas durante estos años han sido fundamentales para dar forma a este estudio. Sin olvidar agradecer a Belén por su incansable labor, su trabajo discreto, diligente e indispensable para el éxito de este proyecto.

A mis padres, hermanos y familia, a los que debo un agradecimiento especial. Ellos son la fuente de mis valores, la motivación de mejora constante, el cariño, no como palabras, sino como acciones, y la muestra más sincera de apoyo altruista a lo largo de mi vida. Pero en esta ocasión, especialmente a mi madre, a quien, si los miembros de Cantatutti me lo permiten, también tengo que dedicar en parte esta tesis. Su fuerza, amor, disciplina y perseverancia me han sostenido en los momentos más difíciles de este proceso. Sin su apoyo y presencia incondicional, no podría firmar este trabajo.

A Lucía, mi compañera de viaje y cómplice en cada aventura, a quien agradezco, no solo su inquebrantable aliento, consejos, cuidados y paciencia al revisar esta memoria hasta la extenuación, sino su acompañamiento en los últimos diez años de experiencias, lugares y personas en común. Por conocerme en lo más íntimo, respetarme y convertirme en una mejor versión de mí mismo.

Incluso a Gaia y Yeti, por su amor desinteresado y su compañía durante este último año de arduo trabajo. Sus ronroneos han sido un bálsamo en los momentos de cansancio.

Por último, pero no menos importante, a todos los que desde distintas partes y contextos han brindado su apoyo, se han interesado, han acompañado y han deseado siempre lo mejor en este camino de investigación. Esta tesis es un reflejo de la colaboración y el apoyo que he recibido a lo largo de este proceso, y estoy profundamente agradecido por ello.

Declaración de intención por la inclusión

Esta tesis se inicia con un compromiso firme hacia la inclusión y la accesibilidad en todos sus aspectos. Teniendo en cuenta la rica heterogeneidad de la comunidad académica en particular y del mundo en general, se ha realizado un esfuerzo por asegurar que tanto la investigación como la escritura plasmen un enfoque inclusivo. Todo ello implica el reconocimiento de la diversidad de género, la cultura o las habilidades, además de la implementación de prácticas que promuevan la accesibilidad en la comunicación de ideas y hallazgos.

El fin de esta disertación es el de contribuir al campo de estudio específico y, del mismo modo, suponer un ejemplo sobre cómo la investigación puede y debe ser llevada a cabo con un espíritu de inclusividad y respeto hacia la diversidad.

Referencias inclusivas

En el desarrollo de esta investigación, se ha priorizado la inclusión de una amplia gama de voces y perspectivas. Puede verse fundamentado en la variedad de fuentes citadas, que incluyen autores de diferentes orígenes geográficos, culturales, de género y habilidades. Al hacerlo, se busca nutrir el contenido académico de la tesis y destacar la importancia de la diversidad en la creación y diseminación del conocimiento.

La selección de referencias tiene la intención de ofrecer una visión más completa y representativa del tema en estudio, y de reconocer las valiosas contribuciones de investigadores de distintas disciplinas.

Invitación a la retroalimentación

Entendiendo la inclusividad como un proceso continuo y siempre susceptible de mejora, se invita a los lectores a proporcionar *feedback* acerca de cualquier aspecto abordado en la disertación que pueda ser más inclusivo. Esta propuesta se extiende para perfeccionar el presente trabajo y como una manera de aprender y aplicar estos aprendizajes en investigaciones futuras. La retroalimentación es imprescindible para el crecimiento y desarrollo académico, y se valoran enormemente las perspectivas que puedan contribuir a una investigación más inclusiva y consciente de la diversidad desde todas sus perspectivas.

Accesibilidad para personas ciegas: Este documento ha sido diseñado para ser totalmente compatible con lectores de pantalla y otras tecnologías de accesibilidad utilizadas por personas ciegas o con visión reducida. Se ha cuidado que la estructura del texto, los encabezados y las etiquetas sean claros y estén bien definidos para facilitar la navegación y comprensión por medio de estas herramientas.

Resumen de accesibilidad cognitiva: Aceptando la importancia de la accesibilidad cognitiva, se ha incluido un resumen especial al inicio de esta tesis, diseñado para presentar los conceptos clave y las ideas principales de forma sencilla y comprensible. El resumen aspira a ofrecer una visión general accesible que facilite la comprensión del contenido, especialmente para personas con dificultades de procesamiento cognitivo.

Colores y tipografías para el daltonismo: Teniendo en cuenta las necesidades de las personas con daltonismo, se ha seleccionado cuidadosamente una paleta de colores y tipografías que maximizan la legibilidad y evitan combinaciones problemáticas para diversas formas de daltonismo. Se han utilizado elementos gráficos que aseguren la legibilidad del texto, incluso para quienes muestran dificultades para distinguir ciertos colores. La accesibilidad ha sido comprobada mediante la herramienta *Adobe Color*.

Referencias de género: todas las referencias contenidas en la presente tesis para las que se hace uso de la forma de masculino genérico, son aplicables, indistintamente, a mujeres, hombres y personas de género no binario.

(Dis)capacidad: El uso del término "(dis)capacidad" en lugar de "discapacidad" pretende redefinir y reconceptualizar el uso del término, y reflejar un compromiso con la inclusión, el respeto y la comprensión de las diversas habilidades humanas, desafiando las perspectivas tradicionales y a menudo limitantes de la discapacidad. El uso del prefijo "dis" entre paréntesis sugiere que la atención no se centra únicamente en las limitaciones o dificultades (discapacidad), sino que también incluye

las habilidades y capacidades de la persona. Redactado de este modo, el término reconoce que cada individuo posee un conjunto genuino de destrezas y desafíos; pone en relieve que la "capacidad" y la "discapacidad" no son absolutas, sino que varían según el contexto y el entorno.

sordo: El término "sordo" con minúscula generalmente se refiere a la condición auditiva desde un punto de vista médico o audiológico. Se utiliza para describir a una persona que muestra una pérdida auditiva significativa sin implicar una conexión con la comunidad o la cultura sordas.

Sordo: La palabra "Sordo" con mayúscula es utilizada para aludir a la identidad cultural y lingüística de las personas que son miembros de la comunidad sorda. Este uso reconoce a las personas sordas no solo en términos de su pérdida auditiva, sino también en términos de su pertenencia a una comunidad con su propio lenguaje (la lengua de signos) y cultura.

Música signada: El concepto hace referencia a la interpretación de la música a través de la lengua de signos por parte de la comunidad sorda. La música signada traduce las letras de las canciones y, al mismo tiempo, trata de transmitir los elementos rítmicos, emocionales y musicales de la pieza mediante los gestos y la expresión corporal. Es una forma de hacer que la música sea accesible y apreciable para las personas Sordas.

Música interpretada-traducida: Esta designación se utiliza para explicar la traducción de la música a un formato más accesible para personas con (dis)capacidad auditiva, que puede incluir la interpretación en lengua de signos de las letras, así como implicar otras formas de traducción, tales como la subtitulación o el uso de tecnologías de asistencia que convierten el sonido en otras formas sensoriales, por ejemplo, vibraciones. Este término se utiliza al hablar de los individuos no Sordos que interpretan música con lengua de signos. La “Música signada” es exclusivamente interpretada por los Sordos.

ÍNDICE

ÍNDICE ..... **I**
ÍNDICE DE FIGURAS ..... **VII**
ÍNDICE DE TABLAS ..... **IX**
RESUMEN ACCESIBLE ..... **XI**
CONTEXTO Y OBJETO GENERAL DEL ESTUDIO ..... **XII**
PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN Y JUSTIFICACIÓN ..... **XIII**
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN ..... **XV**
POSICIONAMIENTO DEL INVESTIGADOR ..... **XVII**
ESTRUCTURA GENERAL DEL TRABAJO ..... **XVIII**
METODOLOGÍA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN ..... **XX**

CAPÍTULO 1. ..... **1**

1. PRÁCTICAS MUSICALES PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL **1**
1.1. TERMINOLOGÍA **2**
1.1.1. TRANSFORMACIÓN SOCIAL 3
1.1.2. JUSTICIA SOCIAL 4
1.1.3. ACCIÓN SOCIAL POR LA MÚSICA 6
1.1.4. MÚSICA COMUNITARIA 8
1.1.5. PROYECTOS MUSICOSOCIALES 11
1.1.6. MÚSICA PARA LA PAZ 13
1.1.7. ACTIVISMO EDUCATIVO MUSICAL 16
1.1.8. *MUSICKING* 22
1.1.9. SÍNTESIS TERMINOLÓGICA 24
1.2. DE LATINOAMÉRICA AL MUNDO **24**
1.2.1. CHILE 1963 25
1.2.2. VENEZUELA HASTA 1975 28
1.2.3. VENEZUELA A PARTIR DE 1975 29
1.2.4. EL SISTEMA 33
1.2.4.1. ESTRUCTURA 35
1.2.4.2. VALORES Y PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS, DIDÁCTICOS, ORGANIZATIVOS O FILOSÓFICOS 38
1.2.4.3. EXPANSIÓN DEL MODELO 40
1.2.4.4. IMPACTO SOCIAL 46
1.2.4.5. IMPACTO ACADÉMICO 50
1.3. PROYECTOS NO VINCULADOS AL SISTEMA **59**

1.3.1. CORO DE MUJERES DE SAN DIEGO 61
1.3.2. CHISPAS MUSICALES 62
1.3.3. *DÉMOS* 63
1.3.4. FUNDACIÓN SIRENAICA 65
1.3.5. *INGOMA NSHYA* 65
1.3.6. *JEUNESSES MUSICALES INTERNATIONAL* (JMI) 68
1.3.7. *ETHNO* 69
1.3.8. *EURO-ARAB YOUTH MUSIC CENTER* 71
1.3.9. *MUSIC CROSSROADS INTERNATIONAL* 71
1.3.10. *PLAY IT LOUD* 73
1.3.11. *MUSICIANS WITHOUT BORDERS* 75
1.3.12. ORQUESTA RECICLADOS CATEURA 78
1.3.13. *PARAORCHESTRA* 80
1.3.14. PLAN NACIONAL DE MÚSICA PARA LA CONVIVENCIA (PNMC) 81
1.3.15. *PLAYING FOR CHANGE* 83
1.3.16. *PRACATUM* 84
1.3.17. PROYECTO GURI 86
1.3.18. *RESONAARI* 89
1.3.19. *SILKROAD* 91
1.3.20. SONIDOS DE LA TIERRA 93
1.3.21. *STREETWISE OPERA* 94
1.3.22. *WEST-EASTERN DIVAN ORCHESTRA* 96
1.4. PRÁCTICAS MUSICOSOCIALES EN ESPAÑA 98
1.4.1. ACCIÓN POR LA MÚSICA 105
1.4.2. ASOCIACIÓN GARAJE 106
1.4.3. BARRIOS ORQUESTADOS 108
1.4.4. CIUDAD DE LOS COLORES 109
1.4.5. CORO INCLUSIVO CANTATUTTI 111
1.4.6. DALANOTA 111
1.4.7. *ETORKIZUNA MUSIKATAN* 113
1.4.8. *IN CRESCENDO* 114
1.4.9. MOSAICO DE SONIDOS 116
1.4.10. *MUSIQUEM* 117
1.4.11. *RIBORQUESTRA* 120
1.4.12. VOZES 121
1.4.13. *XAMFRÀ* 122
1.5. IDEAS FINALES 123

CAPÍTULO 2. 125

2. LA INCLUSIÓN 125

2.1. TERMINOLOGÍA: TOLERANCIA, INTEGRACIÓN, INCLUSIÓN Y EQUIDAD 126

2.2. INCLUSIÓN EDUCATIVA 130

2.2.1. BARRERAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA 135

2.3. INCLUSIÓN SOCIAL 142

2.3.1. BARRERAS PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL 146

2.4. LA MÚSICA COMO MEDIO PARA PROMOVER LA INCLUSIÓN 152

2.4.1. BARRERAS PARA LA INCLUSIÓN MÚSICAL 156

2.4.2. PAPEL DE LA MÚSICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES Y COMUNIDADES 160

2.4.3. PROYECTOS MUSICOSOCIALES Y SU POTENCIAL PARA FOMENTAR LA INCLUSIÓN SOCIAL 163

2.4.4. TIPOS DE PROYECTOS Y PROGRAMAS QUE UTILIZAN LA MÚSICA PARA PROMOVER LA INCLUSIÓN 165

2.4.5. DESAFÍOS Y DILEMAS EN EL USO DE LA MÚSICA PARA LA INCLUSIÓN 171

2.4.5.1. COOPTACIÓN O INSTRUMENTALIZACIÓN 171

2.4.5.2. TOKENIZACIÓN O EXOTIZACIÓN 173

2.4.5.3. REPRESENTACIÓN EQUITATIVA 174

2.4.5.4. MULTICULTURALIDAD, INTERCULTURALIDAD Y TRANSCULTURALIDAD 176

2.4.5.5. PRIORIDAD DE OBJETIVOS 178

2.4.5.6. FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS Y PEDAGÓGICOS 180

2.4.5.7. DINÁMICAS DE PODER 197

2.4.5.8. FORMACIÓN DEL PROFESORADO 200

2.4.5.9. INVESTIGACIÓN 202

2.4.5.10. CONCLUSIÓN DE DESAFÍOS Y DILEMAS 206

CAPÍTULO 3. 209

3. EL CORO INCLUSIVO CANTATUTTI 209

3.1. ANTECEDENTES 209

3.2. CONTEXTO 217

3.3. MISIÓN, VISIÓN Y VALORES 220

3.4. OBJETIVOS 222

3.5. CRONOGRAMA HISTÓRICO E HITOS 226

3.6. ENFOQUES METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS 235

3.7. ACCESIBILIDAD MUSICAL EN EL CIC 245

CAPÍTULO 4. 249

4. METODOLOGÍA 249

4.1. CONTEXTO 259

4.2. POBLACIÓN 259

4.3. CRONOLOGÍA 261

4.4. RECOPILACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS 264

4.4.1. RECOPILACIÓN 264

4.4.2. ANÁLISIS 266

4.4.2.1. ANÁLISIS CUALITATIVO 266

4.4.2.2. ANÁLISIS CUANTITATIVO 267

4.4.2.3. TRIANGULACIÓN 268

4.4.3. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD 269

4.5. INSTRUMENTOS 271

4.5.1. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE 271

4.5.2. CUADERNO DE CAMPO 272

4.5.2.1. DISEÑO Y DESCRIPCIÓN DEL CUADERNO DE CAMPO 274

4.5.2.2. VALIDACIÓN DEL CUADERNO DE CAMPO 276

4.5.2.3. MUESTRA DEL CUADERNO DE CAMPO 278

4.5.2.4. PROCEDIMIENTO DEL CUADERNO DE CAMPO 281

4.5.2.5. ANÁLISIS DEL CUADERNO DE CAMPO 282

4.5.3. CUESTIONARIOS 283

4.5.3.1. DISEÑO Y DESCRIPCIÓN DE LOS CUESTIONARIOS 284

4.5.3.2. VALIDACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS 290

4.5.3.3. MUESTRA DE LOS CUESTIONARIOS 291

4.5.3.4. PROCEDIMIENTO DE LOS CUESTIONARIOS 296

4.5.3.5. ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS 298

4.5.4. ESCALA EEI (ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA INCLUSIÓN) 299

4.5.4.1. DISEÑO Y DESCRIPCIÓN DE LA ESCALA EEI 300

4.5.4.2. VALIDACIÓN DE LA ESCALA EEI 301

4.5.4.3. MUESTRA DE LA ESCALA EEI 302

4.5.4.4. PROCEDIMIENTO DE LA ESCALA EEI 304

4.5.4.5. ANÁLISIS DE LA ESCALA EEI 306

4.5.5. *FOCUS GROUPS* 307

4.5.5.1. DISEÑO Y DESCRIPCIÓN DE LOS *FOCUS GROUPS* 308

4.5.5.2. VALIDACIÓN DE LOS *FOCUS GROUPS* 311

4.5.5.3. MUESTRA DE LOS *FOCUS GROUPS* 312

4.5.5.4. PROCEDIMIENTO DE LOS *FOCUS GROUPS* 314

4.5.5.5. ANÁLISIS DE LOS *FOCUS GROUPS* 315
4.6. CONSIDERACIONES ÉTICAS 317

CAPÍTULO 5. 330

5. RESULTADOS, ANÁLISIS Y TRIANGULACIÓN 330
5.1. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN 331
5.1.1. RESULTADOS CUALITATIVOS 331
5.1.1.1. CUADERNO DE CAMPO 335
5.1.1.2. CUESTIONARIO AL CORO 397
5.1.1.3. CUESTIONARIO AL ENTORNO 443
5.1.1.4. FOCUS GROUPS 462
5.1.2. RESULTADOS CUANTITATIVOS 502
5.1.2.1. CUESTIONARIO AL CORO 503
5.1.2.2. CUESTIONARIO AL ENTORNO 513
5.1.2.3. ESCALA EEI 515
5.2. ANÁLISIS Y TRIANGULACIÓN 528
5.2.1. ANÁLISIS Y TRIANGULACIÓN CUALITATIVA 529
5.2.1.1. FRECUENCIAS 529
5.2.1.2. NODOS 534
5.2.1.3. MATRIZ 555
5.2.2. ANÁLISIS Y TRIANGULACIÓN CUANTITATIVA 569
5.2.3. TRIANGULACIÓN CUALITATIVO-CUANTITATIVA 572

CAPÍTULO 6. 575

6. CONCLUSIONES 575
6.1. RESUMEN DE HALLAZGOS PRINCIPALES 575
6.2. DISCUSIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN 604
6.3. IMPLICACIONES PRÁCTICAS 616
6.4. LIMITACIONES Y REFLEXIONES CRÍTICAS 619
6.5. LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN 622
6.6. CONCLUSIONES FINALES 624
6.7. REFLEXIÓN PERSONAL 627

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 630

ANEXOS 685
ANEXO 1. Dossier de documentación interna CIC 685
ANEXO 2. Histórico de actuaciones del CIC 691

ANEXO 3. Histórico de talleres del CIC 693
ANEXO 4. Acta fundacional Asociación Coro Cantatutti 694
ANEXO 5. Convenio Institucional de Colaboración: Cátedra 695
ANEXO 6. Histórico de participaciones en congresos relacionadas con el CIC 698
ANEXO 7. Histórico de TFG-TFM relacionados con el CIC 699
ANEXO 8. Histórico de Experiencias organizadas en el CIC 700
ANEXO 9. Entorno del Aula Virtual del CIC 701
ANEXO 10. Histórico de apariciones del CIC en medios de comunicación 702
ANEXO 11. Protección de datos y consentimiento informado adhesión al CIC 704
ANEXO 12. E-mail a jueces expertos para validación del Cuestionario al Coro 705
ANEXO 13. Correcciones de los jueces al Cuestionario al Coro 706
ANEXO 14. Cuestionario al Coro completo y consentimiento informado 735
ANEXO 15. Cuestionario al Entorno completo y consentimiento informado 763
ANEXO 16. Escala EEI original 773
ANEXO 17. Escala EEI adaptada y consentimiento informado 775
ANEXO 18. Consentimiento informado *Focus Groups* 787

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Mapa conceptual de síntesis terminológica. 24

Figura 2. Países con participantes de Cantatutti. 220

Figura 3. Cronograma 2017-2023 Cantatutti. 227

Figura 4. Relación de los participantes del CIC con la Universidad de Zaragoza. 280

Figura 5. Distribución por edades de los participantes del CIC. 280

Figura 6. Relación de participantes y exparticipantes que han respondido al cuestionario. 292

Figura 7. Relación de edades de los participantes del Cuestionario al Coro. 292

Figura 8. Identidad de género de los participantes del Cuestionario al Coro. 292

Figura 9. Relación de confesiones de los participantes en el Cuestionario al Coro. 293

Figura 10. Salud física y mental de los participantes en el Cuestionario al Coro... 293

Figura 11. Relación de parentesco de los participantes del Cuestionario al Entorno con los miembros del CIC. 294

Figura 12. Relación de edades de los participantes del Cuestionario al Entorno.. 295

Figura 13. Relación de (dis)capacidad de los miembros del CIC vinculados a los participantes del Cuestionario al Entorno. 295

Figura 14. Identidad de género de los participantes de la EEI adaptada. 302

Figura 15. Relación de edades de los participantes de la EEI adaptada. 302

Figura 16. Relación de confesiones de los participantes de la EEI adaptada. 303

Figura 17. Salud física y mental de los participantes de la EEI adaptada. 304

Figura 18. Relación global de frecuencias en función de la codificación de los nodos en el total de los instrumentos cualitativos. 333

Figura 19. Nube de las 100 palabras con mayor frecuencia en el conjunto de instrumentos cualitativos. 334

Figura 20. Distribución de las fuentes de datos dentro del cuaderno de campo. 336

Figura 21. Distribución de las fuentes de datos en función de los 7 macronodos. 336

Figura 22. Distribución de las fuentes de datos en función de los 36 nodos. 337

Figura 23. Relación de frecuencias en función de la codificación de los nodos en el Cuaderno de Campo. 338

Figura 24. Nube de las 100 palabras con mayor frecuencia en la pregunta sobre los 3 términos que definen Cantatutti para los participantes del Cuestionario al Coro. 398

Figura 25. Relación de frecuencias en función de la codificación de los nodos en el Cuestionario al Coro. 399

Figura 26. Nube de las 100 palabras con mayor frecuencia en la pregunta sobre los 3 términos que definen Cantatutti para los participantes del Cuestionario al Entorno 444

Figura 27. Relación de frecuencias en función de la codificación de los nodos en el Cuestionario al Entorno. 445

Figura 28. Relación de frecuencias en función de la codificación de los nodos en el Focus Groups. 463

Figura 29. Distribución de la codificación por instrumentos. 530

Figura 30. Distribución de la codificación por instrumentos en función de los 7 macronodos 530

Figura 31. Distribución de la codificación por instrumentos en función de los 36 nodos. 531

Figura 32. Comparativa de la relación de frecuencias en función de la codificación de los nodos en todos los instrumentos. 532

Figura 33. Representación radial de los 7 macronodos y sus respectivos nodos (sin etiquetar) en proporción de codificado. 534

Figura 34. Matriz de codificación cruzada de los 36 nodos estudiados. 556

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Relación de programas de "El Sistema". 37

Tabla 2. Número de proyectos en función del país en el que se desarrollan. 44

Tabla 3. Principales críticas a “El Sistema”. 56

Tabla 4. Principales experiencias musicosociales en el contexto español. 100

Tabla 5. Resumen de proyectos de música comunitaria en Cataluña. 102

Tabla 6. Proyectos musicosociales españoles no recogidos previamente. 104

Tabla 7. Compendio de publicaciones académicas en torno al CIC. 229

Tabla 8. Proyectos de Innovación realizados en torno al CIC. 230

Tabla 9. Premios recibidos por el CIC. 234

Tabla 10. Cronología de la investigación. 261

Tabla 11. Eventos registrados por categorías en el Cuaderno de Campo entre 2017 y 2023. 276

Tabla 12. Distribución de los eventos registrados en el Cuaderno de Campo en función de los años. 276

Tabla 13. Relación de participantes del CIC según su nacionalidad. 279

Tabla 14. Preguntas cuantitativas del Cuestionario al Coro. 285

Tabla 15. Preguntas cualitativas del Cuestionario al Coro. 287

Tabla 16. Preguntas cuantitativas del Cuestionario al Entorno. 288

Tabla 17. Preguntas cualitativas del Cuestionario al Entorno. 289

Tabla 18. Cambios en el n.º de preguntas de la EEI para la versión adaptada. 300

Tabla 19. Guía de preguntas para los Focus groups 309

Tabla 20. Relación jerárquica de nodos temáticos y su n.º de registros codificados. 332

Tabla 21. Relación jerárquica de nodos temáticos y su n.º de registros codificados en el Cuaderno de Campo. 339

Tabla 22. Relación jerárquica de nodos temáticos y su n.º de registros codificados en el Cuestionario al Coro. 399

Tabla 23. Relación jerárquica de nodos temáticos y su n.° de registros codificados en el Cuestionario al Entorno. 446

Tabla 24. Relación jerárquica de nodos temáticos y su n.° de registros codificados en los Focus Groups. 464

Tabla 25. Descriptivos y frecuencias de las preguntas cuantitativas del Cuestionario al Coro. 504

Tabla 26. Análisis de significancia y pruebas t de student entre variables de interés. 508

Tabla 27. Descriptivos y frecuencias de las preguntas cuantitativas del Cuestionario al Entorno. 513

Tabla 28. Estadísticas de confiabilidad de la escala EEI adaptada. 516

Tabla 29. Resumen de los principales componentes. 516

Tabla 30. Cargas factoriales a partir de matriz de componentes rotados. 517

Tabla 31. Relación de las preguntas asociadas a factores de la escala de EEI original y adaptada. 519

Tabla 32. Factores y descriptivos de la EEI adaptada. 520

Tabla 33. Análisis preliminar de los resultados ANOVA de la EEI adaptada. 521

Tabla 34. Análisis de dimensiones (t-tests) de la EEI adaptada. 525

Tabla 35. Relación detallada de macronodos, nodos y subnodos emergentes de la codificación. 543

RESUMEN ACCESIBLE

Esta tesis estudia el Coro Inclusivo Cantatutti, un coro especial que quiere unir a las personas a través de la música. Este coro es importante porque incluye a todos y todas, sin importar sus habilidades o diferencias.

La investigación quiere averiguar:

- Cómo el coro influye en las personas que participan y en sus familiares y amigos.
- Qué cosas diferentes tiene este coro para ser especial.
- Los cambios que las personas sienten por estar en el coro.
- Cómo hace el coro para que las personas se sientan bienvenidas y parte de él.
- Si el coro ayuda a hacer que la sociedad sea mejor.
- Qué piensan las personas sobre el coro.
- Cosas que el coro puede mejorar.

Cómo se hizo la investigación:

- Se observó a las personas en el coro y se habló con ellas.
- Se usaron cuadernos, cuestionarios y grupos para recoger información.
- Se cuidó a las personas para que estuvieran cómodas compartiendo sus opiniones.

Qué se descubrió:

- El coro es más que música. Ayuda a las personas a sentirse bien y a hacer nuevos amigos.
- Las personas en el coro se sienten parte de algo importante.
- El coro ayuda a las personas a aprender, a aceptar y a respetar a los demás.
- Las personas piensan que el coro es importante porque ayuda a la sociedad.
- Hay algunas cosas que el coro puede mejorar.
- Esta investigación ayuda a entender cómo funciona el coro.
- Esta investigación enseña que la música y la inclusión pueden producir cosas buenas para las personas y la sociedad.

CONTEXTO Y OBJETO GENERAL DEL ESTUDIO

Este estudio sobre el Coro Inclusivo Cantatutti (CIC), eje vertebrador y propulsor en torno al cual se desarrolla la presente investigación, se sitúa en un contexto sociocultural complejo y dinámico, donde la interacción entre la música, la inclusión, la educación y la transformación social convergen adquiriendo una relevancia genuinamente particular. Fundado en octubre de 2017, el CIC es un fenómeno que trasciende de ser una mera agrupación musical. La iniciativa desafía los límites convencionales de la práctica coral y acción social al fusionar la pasión por la música con el compromiso profundo hacia la inclusión y la equidad, creando un universo disímil de confluencia entre el arte, la diversidad, la cultura, y el activismo social y educativo.

En un mundo cada vez más consciente y sensibilizado con la necesidad de inclusión y diversidad en todos los ámbitos de la vida social, proyectos como el CIC ofrecen una perspectiva valiosa sobre cómo los espacios culturales y educativos pueden contribuir a este propósito, y a la vez, desafío global. El coro se presenta como un microcosmos de la sociedad, un espacio donde reverberan y se cuestionan las dinámicas sociales predominantes, al tiempo que se ofrecen alternativas inclusivas, accesibles y enriquecedoras.

El fin principal de este estudio etnográfico es el de ahondar en el entendimiento de las complejas dinámicas que se entrelazan en el CIC. Se pretende explorar las interacciones, experiencias y percepciones de sus miembros, así como indagar de una forma más exhaustiva en el impacto que ejerce el Coro Inclusivo Cantatutti, como agente de cambio social y educativo. Esta investigación ambiciona ir más allá de la superficie para desvelar las capas subyacentes de significado y transformación que el CIC facilita.

La relevancia de este estudio radica en su capacidad para aportar conocimientos significativos en el campo de la educación musical, la inclusión social y la investigación cultural. Al centrarse en un coro inclusivo y en sus implicaciones en términos de equidad, diversidad y transformación social, este trabajo proporciona un enfoque crítico y detallado sobre cómo las prácticas artístico-musicales influyen en la cohesión social y el desarrollo personal.

Igualmente, esta investigación se sitúa en un momento determinante, donde la sociedad muestra cada vez más indicios de reconocimiento y valoración por la diversidad y la inclusión, en distintos ámbitos de la vida. A través de la investigación de un proyecto como el CIC es posible ampliar el debate acerca de cómo las instituciones culturales y educativas pueden ser más inclusivas y representativas de la diversidad de la sociedad.

Por sus características y a modo de síntesis, el estudio del Coro Inclusivo Cantatutti ofrece una oportunidad única para entender la forma en que una iniciativa musical puede expandir sus objetivos artísticos y convertirse en un medio para la inclusión social, educación y transformación comunitaria. Esta memoria no solo puede ser estimulante para aquellos interesados en el mundo de la música y la educación, sino también para quienes buscan la comprensión, fomento o aplicación de la inclusión y la diversidad en sus propias comunidades y campos de trabajo, sin omitir que este tipo de iniciativas se ven envueltas por una serie de características complejas, propias de la realidad congénita en la que se desarrollan.

PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La convergencia de la música, la inclusión social y la educación, en el contexto de un coro inclusivo, ofrece un terreno fértil para la investigación, aunque todavía insuficientemente explorado. El interrogante central que aborda esta tesis es entender el modo en el que una agrupación coral como la del Coro Inclusivo Cantatutti puede actuar de agente promotor de inclusión social, desarrollo personal y/o transformación comunitaria. A pesar de la atención creciente en torno al fenómeno de las prácticas artísticas inclusivas, persiste una brecha significativa en los aprehendizajes auténticos sobre cómo estas afectan a los individuos y a la comunidad en un sentido amplio.

La presente tesis cumple un doble propósito al profundizar en el conocimiento académico al tiempo que ofrece una evaluación pormenorizada del CIC. Sobrepasa el ámbito teórico para abordar aspectos pragmáticos y esenciales en la evolución y sostenibilidad de dicho proyecto. La evaluación exhaustiva y reflexiva del mismo brinda importantes perspectivas que favorecen su mejora constante, así como estrategias efectivas que de algún modo aseguran su viabilidad a largo plazo. Al hacerlo, este estudio se convierte en un recurso valioso para los responsables del

proyecto, los cuales se proveen de herramientas y conocimientos útiles para fortalecer y optimizar su repercusión en los participantes y en la comunidad.

La justificación de esta investigación radica en varias consideraciones clave:

- Este estudio contribuye al cuerpo académico de conocimiento en los campos de la educación musical, la inclusión y los estudios culturales. Al enfocarse en un coro inclusivo, la investigación llena una brecha en la literatura existente al ofrecer perspectivas detalladas sobre la implementación de prácticas inclusivas en contextos artísticos y educativos específicos.
- Gracias a su enfoque etnográfico, proporciona una comprensión minuciosa y situada del Coro Inclusivo Cantatutti. Aunque los resultados son específicos a este contexto y no necesariamente generalizables, ofrecen perspectivas valiosas que pueden informar prácticas similares en otros contextos, enriqueciendo el debate sobre inclusión y diversidad en la educación y las artes.
- Los hallazgos de este estudio no solo son relevantes a nivel académico, sino que poseen implicaciones prácticas sustanciales para la gestión de proyectos corales y otras agrupaciones artísticas. Igualmente, proporcionan una base sólida para el desarrollo de estrategias inclusivas en la programación, la metodología educativa y la promoción de la diversidad en estos espacios.
- La investigación fomenta también la reflexión y el diálogo sobre el papel de las artes en la sociedad contemporánea. Demuestra cómo estas pueden ser utilizadas de manera efectiva para abordar temas sociales cruciales, como la inclusión, la diversidad y la transformación social, reforzando su rol en la construcción de comunidades más inclusivas y equitativas.

En consecuencia, la investigación sobre el Coro Inclusivo Cantatutti puede ser un estudio significativo para entender la interacción entre el arte, la educación y la sociedad desde una perspectiva inclusiva en este contexto. Los resultados de este estudio podrían ser de utilidad y relevancia para la comunidad académica y, del mismo modo, para profesionales en el campo de las artes, la educación, o cualquier esfuerzo dirigido a erigir comunidades más cohesivas y respetuosas con la diversidad humana.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el marco de este estudio etnográfico, se plantean una serie de interrogantes de investigación fundamentales, que orientan la exploración del Coro Inclusivo Cantatutti. Estas preguntas pretenden desentrañar las distintas dimensiones del proyecto para asimilar su impacto desde diversas perspectivas. Se fundamentan en un esfuerzo por capturar las realidades vividas y las percepciones de los involucrados, proporcionando una comprensión rica y contextualizada del coro y su entorno.

Preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las particularidades que destacan de este proyecto desde la perspectiva de los participantes y su entorno?
- ¿Qué beneficios genera la participación en el proyecto desde la perspectiva de los participantes y su entorno?
- ¿Cómo perciben la inclusión en la actividad los participantes actuales?
- ¿Cómo ha sido percibida la evolución de la inclusividad de las acciones del CIC hasta la fecha desde la perspectiva de los participantes y su entorno?
- ¿Incide la participación en el Coro Inclusivo Cantatutti en la transformación social desde la perspectiva de los participantes y su entorno?
- ¿Cómo es valorado el proyecto desde la perspectiva de los participantes y su entorno?
- ¿Qué desafíos o mejoras surgen de la reflexión y las voces de los informantes de esta investigación?

A partir de estas preguntas, se derivan los objetivos específicos que guían la investigación. Estos objetivos reflejan un serio compromiso con el proceso investigativo sobre el CIC, reconociendo la importancia de cada aspecto de su funcionamiento y su impacto.

Objetivo General:

Analizar la influencia e impacto del Coro Inclusivo Cantatutti en los participantes y en su entorno desde diversas perspectivas, evaluando sus particularidades, beneficios,

valoración, su papel en la transformación social, la percepción de la inclusión y los desafíos o propuestas de mejora del proyecto.

Objetivos Específicos:

- Identificar y analizar las particularidades y características propias que destacan del proyecto Coro Inclusivo Cantatutti desde la perspectiva de los participantes y su entorno.
- Extraer y evaluar los beneficios percibidos por los participantes y su entorno a raíz de la participación en el proyecto Cantatutti.
- Comprender la percepción de la inclusividad en la actividad por parte de los participantes actuales, así como analizar la evolución de ésta desde su inicio, en términos de promover una mayor inclusividad de sus miembros y de la sociedad.
- Examinar la incidencia de la participación en el Coro Inclusivo Cantatutti en la transformación social, desde la perspectiva de los participantes y su entorno.
- Determinar la valoración del Coro Inclusivo Cantatutti desde la perspectiva de los participantes y su entorno, explorando elementos en relación con la satisfacción, reconocimiento, apreciación y valoración de la experiencia.
- Detectar los desafíos o áreas de mejora que han surgido a lo largo del desarrollo del proyecto, a partir de la reflexión y las voces de los participantes en esta investigación.

Las preguntas de investigación y los objetivos planteados constituyen el núcleo de una etnografía que busca ofrecer una perspectiva holística del Coro Inclusivo Cantatutti. Al abordar estos elementos, el estudio se propone entender el estado actual del coro y contribuir al conocimiento sobre la práctica coral inclusiva y su potencial para impactar positivamente en la sociedad. Este enfoque exhaustivo promete enriquecer con humildad tanto el campo académico como las prácticas aplicadas en el ámbito de la música coral y la inclusión social.

POSICIONAMIENTO DEL INVESTIGADOR

Mi posicionamiento como investigador, condiciona y moldea el desarrollo del estudio, la interpretación de los datos y, en última instancia, los hallazgos de la investigación. En la tradición de la metodología cualitativa, el papel del investigador no es el de un observador neutral, sino el de un participante activo en el proceso de investigación, cuyas experiencias, percepciones y contexto personal contribuyen de manera significativa al estudio.

Como cofundador y director del CIC, mi conexión con el coro va más allá de lo profesional, convergiendo profundamente en lo personal. Esta relación íntima y estrecha con el objeto de estudio proporciona una comprensión interna y detallada del funcionamiento del coro, sus desafíos y sus éxitos. Sin embargo, esta cercanía implica una constante autoreflexión y vigilancia crítica con el propósito de evitar caer en sesgos y mantener una perspectiva objetiva en la medida de lo posible.

Mi compromiso con los principios de inclusión y diversidad, fundamentales para el CIC, guía el enfoque de la investigación en todo momento. Esta responsabilidad no solo espera verse reflejada en el modo de abordar la metodología y el análisis, sino también en la forma en la que se analizan las interacciones con los participantes y en cómo se interpreta la información recopilada.

Adopto y abrazo una perspectiva etnográfica que valora profundamente las experiencias y narrativas de los participantes. Esta visión me permite explorar el coro como una entidad musical y, al mismo tiempo, como una especie de microcosmos social y cultural. En mi opinión, la aproximación etnográfica resulta fundamental para capturar la esencia, complejidad y los matices tan particulares del Coro Inclusivo Cantatutti, ya que las características inherentes de dicha metodología permiten, entre otros, el acercamiento natural al campo de estudio y la obtención de información espontánea y directa de los propios participantes.

Asociado a esta línea de pensamiento, me esfuerzo por mantener un enfoque reflexivo y crítico a lo largo de toda la investigación. Esto implica una constante autoevaluación de cómo mis propias experiencias, prejuicios y perspectivas personales pueden influir en la recopilación e interpretación de los datos. La reflexividad, como ya se ha dicho previamente, es crucial para abordar y minimizar posibles sesgos y para interpretar los hallazgos de manera equitativa.

A lo largo de la investigación, aplico un empeño constante por mantener la transparencia metodológica y trato de explicar con claridad y honestidad el modo en el que se recopila, analiza e interpreta la información. Esta transparencia es fundamental para garantizar la validez y fiabilidad del estudio.

Como director del CIC, el desarrollo de esta investigación tiene un impacto significativo tanto en mi desarrollo profesional como personal. Los hallazgos y aprendizajes obtenidos a través de este estudio no solo nutren y enriquecen mi comprensión académica, sino que también influyen en mi práctica como educador y líder musical.

En definitiva, mi posicionamiento como investigador persigue ser el de un participante activo, reflexivo y crítico, cuyas experiencias personales y profesionales con el Coro Inclusivo Cantatutti aportan tanto desafíos como ventajas únicas al estudio. Este posicionamiento informa cada aspecto del estudio, desde la formulación de preguntas de investigación hasta la interpretación de los datos y la presentación de los resultados y conclusiones, enmarcando esta disertación dentro de un contexto de dedicación y vocación auténticas hacia la inclusión y la diversidad.

ESTRUCTURA GENERAL DEL TRABAJO

La presente tesis doctoral se estructura en seis capítulos más una sección de anexos diseñados para ofrecer una comprensión integral y crítica de este proyecto musicosocial e inclusivo. Cada capítulo contribuye a la exploración del CIC desde diversas perspectivas, mediante el uso de un enfoque metodológico riguroso y una lente analítica profunda.

Aspectos generales sobre la tesis

Se establece el escenario sobre el cual se desarrolla la investigación. Se presenta el contexto y el objeto general del estudio, delimitando el problema de investigación y justificando su relevancia académica y social. Se definen los objetivos de la investigación, general y específicos, y se posiciona al investigador en relación con el objeto de estudio. Asimismo, se detalla la organización general de la tesis y se describe la metodología empleada, tratando de proporcionar una visión clara de la estructura y el enfoque del trabajo.

Capítulo 1. Prácticas musicales para la transformación social

El primer capítulo se centra en la búsqueda y el análisis posterior de las prácticas musicales como herramientas de transformación social. Se examinan sus orígenes, evolución y manifestaciones, tanto a nivel nacional, en España, como a nivel internacional, abarcando los continentes de América, Asia, África, Europa y Oceanía. De igual modo, se estudia la terminología asociada del campo y se caracteriza el fenómeno en su contexto actual, basándose en una revisión exhaustiva de la literatura existente.

Capítulo 2. La inclusión

El segundo capítulo aborda el concepto de inclusión desde varias perspectivas. En él se define el término y se realiza una exploración de sus distintas dimensiones y barreras, con un énfasis especial en la inclusión educativa y social. Unido a lo anterior, se analiza el papel de la música como catalizador para la inclusión, destacando su capacidad para forjar identidades y comunidades y se analizan los distintos desafíos que enfrentan los proyectos musicosociales.

Capítulo 3. El Coro Inclusivo Cantatutti

En el tercer capítulo se ofrece una descripción detallada del CIC, cubriendo su historia, objetivos, metodología y evolución. Para reforzar el marco teórico se incluye una revisión de la literatura sobre la música coral y su intersección con la inclusión, con un mayor hincapié en la música interpretada con Lengua de Signos Española (LSE), una característica distintiva del CIC.

Capítulo 4. Metodología

Dedicado a la metodología, el capítulo cuarto fundamenta el estudio y explica en detalle los instrumentos y técnicas de investigación utilizados. Se describe el proceso de recopilación y análisis de datos, subrayando la rigurosidad metodológica del estudio.

Capítulo 5. Resultados, análisis y triangulación

Este capítulo se dedica a la presentación de los resultados obtenidos, tanto cualitativos como cuantitativos. Se efectúa un análisis detallado de los datos y su triangulación, ofreciendo una interpretación rica y multidimensional de los hallazgos.

Capítulo 6. Conclusiones

En el sexto y último capítulo, se discuten los resultados en el contexto de la literatura existente. Se presentan las conclusiones finales, se reflexiona sobre las limitaciones de la investigación, se sugieren líneas futuras de estudio y se incluye una reflexión personal sobre el proceso en su conjunto.

Referencias bibliográficas

Las referencias se presentan respetando el formato APA7 para la citación y la presentación de fuentes.

Anexos

El informe concluye con los anexos.

En conjunto, la estructura de esta tesis facilita una exploración coherente y profunda del CIC, la cual pretende proporcionar un entendimiento integral de su impacto y significado en el contexto de la música, la educación y la inclusión social.

METODOLOGÍA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

En la metodología general de esta tesis, se adopta un enfoque etnográfico (Delamont & Atkinson, 2021; Hammersley & Atkinson, 2019), técnica que permite explorar en profundidad entornos humanos complejos como es el Coro Inclusivo Cantatutti. Se entiende que este tipo de aproximación es fundamental para captar la riqueza y complejidad del fenómeno en estudio, debido a que la etnografía, como metodología, permite sumergirse en el entorno natural del CIC y proporcionar una comprensión holística de la variedad de sus dinámicas, prácticas y experiencias desde dentro.

La elección de la etnografía como enfoque metodológico principal se basa en su capacidad para comprender las realidades sociales y culturales desde la perspectiva

de los participantes. Esta metodología enfatiza la observación participante, donde el investigador se involucra de manera activa y reflexiva en el entorno del coro. A través de esta inmersión, se busca captar no solo las acciones y las interacciones observables, sino también los significados subyacentes, las percepciones y las emociones de los miembros implicados.

La recopilación de datos se realiza mediante una variedad de técnicas e instrumentos cualitativos y cuantitativos, coherentes con los principios de la investigación etnográfica. Estos incluyen:

- **Observación participante:** la observación directa y la participación en las actividades del CIC permiten ahondar en una comprensión más profunda de las dinámicas del coro, las interacciones entre sus miembros y el contexto en el que opera.
- **Cuaderno de campo:** los registros cronológicos de todos los eventos y observaciones efectuadas desde el comienzo de la actividad se recogen en un instrumento que ofrece una perspectiva longitudinal del CIC y que cubre ampliamente los distintos entornos, matices y especificidades en las que se desenvuelve el proyecto.
- ***Focus groups*:** los grupos focales con miembros del coro ofrecen perspectivas detalladas y matizadas de las experiencias individuales y colectivas.
- **Cuestionarios:** la implementación de cuestionarios ayuda en el compendio de información cualitativa y cuantitativa que enriquece y triangula los hallazgos de la etnografía.
- **Análisis de documentos:** el análisis de documentos relacionados con el CIC, como informes, publicaciones y materiales promocionales, complementa la recopilación de datos, proporcionando contexto y profundidad adicional.

El análisis se lleva a cabo mediante un proceso iterativo y reflexivo, donde los datos se codifican y se interpretan en busca de patrones, temas y relaciones significativas utilizando *software* específico. Por un lado, se utiliza un *software* de análisis cualitativo para organizar y facilitar el manejo de grandes volúmenes de datos. Este enfoque ofrece una comprensión profunda y matizada del CIC, y respeta la complejidad de sus

realidades y experiencias. Por el otro, se utiliza *software* de análisis cuantitativo para el procesado de este tipo de información.

La reflexividad es central en la metodología etnográfica. El investigador mantiene una actitud crítica y analítica, reconociendo cómo las propias experiencias, preconcepciones y posición individual pueden influir en el proceso de investigación y en la interpretación de los datos. Además, se establecen rigurosos principios éticos, asegurando la confidencialidad, el consentimiento informado y el respeto hacia todos los participantes.

PARTE PRIMERA: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1.

1. PRÁCTICAS MUSICALES PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

La música es un arte que permite, a través de la combinación de sus sonidos y silencios, expresar y comunicar ideas, emociones y sentimientos. Pero su uso no se limita únicamente a estos fines artísticos y estéticos. A lo largo de la historia, también ha sido utilizada con objetivos políticos, sociales, bélicos o, tal como pretende demostrar esta tesis, para favorecer la transformación social en diversos territorios y sociedades.

Numerosas iniciativas musicales alrededor del mundo buscan a través de sus prácticas mejorar la calidad de vida de comunidades enteras. En Latinoamérica este fenómeno ha cobrado especial relevancia. Numerosos proyectos musicales han surgido en este último siglo, en parte, gracias a la rica tradición musical característica de esta región. Sin embargo, el éxito de estas iniciativas no siempre es fácil de medir ya que en algunos casos puede haber críticas sobre su efectividad y sostenibilidad a largo plazo. Por ello, parece importante analizar el contexto en el que se desarrollan dichas prácticas, su evolución histórica y los resultados que han obtenido hasta el momento.

En este capítulo, se aborda la terminología específica relacionada con las prácticas musicales para la transformación social, así como la evolución histórica de estas experiencias en Latinoamérica, haciendo especial hincapié en el caso de “El Sistema” de Venezuela, por su relevante incidencia en el fenómeno cultural estudiado. Del mismo modo, se examinan otros proyectos similares en diferentes partes del mundo, incluyendo aquellos que se han llevado a cabo en España, estudiando su impacto en la sociedad y el entorno académico. A través de la revisión de la literatura y el análisis de casos concretos, se busca explorar la relación entre la música, la educación musical y la transformación social e, igualmente, entender los mecanismos y herramientas utilizados para abordar estas prácticas en el ámbito musical.

1.1. TERMINOLOGÍA

En la presente tesis se citan diferentes términos que hacen referencia y/o están vinculados a iniciativas que a través de la música y la formación musical persiguen abordar problemas sociales y promover la inclusión social y cultural.

En esta sección, se presentan algunos conceptos clave relacionados con la transformación social a través de la música, los cuales aparecerán a lo largo del estudio. Estos conceptos incluyen: Justicia Social, Acción Social por la Música, Musicosocial, Música Comunitaria, Activismo Educativo Musical, Música para la Paz y *Musicking*. Cada uno de estos términos tiene un enfoque distinto y específico, aunque juntos, interactúan, se relacionan y forman una visión más compleja y completa.

La Transformación Social y la Justicia Social son el fin último de una amplia gama de movimientos o fenómenos musicales que utilizan la música o su práctica como medio para alcanzarlos. La Acción Social por la Música, la Música Comunitaria, los Proyectos Musicosociales, el Activismo Educativo Musical y la Música para la Paz son iniciativas concretas que pretenden involucrar a la sociedad a través de prácticas que promueven la reflexión, la creación, la escucha y la representación musical, también conocidas como *Musicking*.

El objetivo es definir y situar dichos fenómenos, corrientes o términos surgidos en el último siglo, entendiendo la música y su práctica como ambigua y ambivalente (Baker, 2022b; Boeskov, 2017, 2019; Urbain, 2019). La música no es buena ni transformadora *per se*, puede ser utilizada con objetivos prosociales o con objetivos totalmente opuestos. La música se ha utilizado para la guerra, la segregación, la tortura o el asesinato de igual modo que se ha utilizado para la reconciliación, la unión, la reconstrucción o la creación de redes positivas. Al mismo tiempo, la práctica musical con objetivos positivos puede generar impactos tanto beneficiosos como perjudiciales, y viceversa. En cierto modo, esto desafía las visiones idealistas que suelen aparecer en numerosos estudios sobre música y transformación social. No obstante, no debe suponer un problema si aceptamos la complejidad de los procesos humanos y las realidades sociales y personales que los moldean. De ahí que, sin pretender señalar o discernir entre buenas y malas prácticas, se parte de la aceptación de la posible

dualidad y complejidad de toda iniciativa o fenómeno humano que relacione la practica musical con objetivos prosociales.

1.1.1. TRANSFORMACIÓN SOCIAL

La transformación social es un proceso que provoca una serie de cambios significativos y duraderos en las estructuras, valores, relaciones y/o normas de una sociedad que, en el caso de ser positivos, potencian un mundo más justo e igualitario, mejorando las condiciones de vida de las personas. Este proceso puede incluir una amplia variedad de iniciativas y acciones, tales como políticas públicas, programas de educación y empleo, y movimientos sociales. Para Villaronga i Cases (2017), a parte de esta definición de transformación en el ámbito social, también se puede considerar una en el ámbito individual, cuando una persona pasa de un comportamiento asocial a prosocial.

En la actualidad, la transformación social se ha convertido en un tema cada vez más importante en la discusión académica y política, ya que el mundo se enfrenta a desafíos cada vez mayores en términos de desigualdad económica, exclusión social y cambio climático. La transformación social es esencial para enfrentar estos desafíos y construir un mundo más justo y sostenible.

Una de las principales áreas de interés en la transformación social es la educación y la cultura. Se ha argumentado que estas son esenciales para la formación de ciudadanos activos y comprometidos, capaces de participar en la construcción de una sociedad más equitativa. Sumado a dicho razonamiento, la educación y la cultura son fundamentales para la promoción de la diversidad y la inclusión, en el sentido de que pueden ayudar a romper las barreras sociales y culturales que contribuyen a la exclusión y la desigualdad (Moreno González, 2017).

En el contexto de la música, la transformación social hace referencia a la capacidad de un proyecto para mejorar las condiciones de vida de las personas a través de la educación musical y la inclusión cultural (Abril-Tena et al., 2021). Esto puede incluir mejorar el acceso a la educación musical para niños y jóvenes de bajos ingresos, promover la diversidad cultural y la inclusión social, y mejorar las habilidades socioemocionales de los participantes.

En este sentido, la educación musical es una herramienta valiosa para promover la transformación social, ya que puede ayudar a desarrollar habilidades sociales y emocionales, mejorar la autoestima y la confianza, y fomentar la cohesión social y la inclusión. Además, la música puede ser utilizada como un medio para abordar problemas sociales y políticos, como la pobreza, la exclusión y la violencia (Rueda Mueses, 2020).

Sin embargo, Boeskov (2019) argumenta que en la búsqueda por atribuir un potencial emancipatorio a la educación musical, se ha pasado por alto una tarea fundamental: desarrollar una comprensión matizada de la ambigüedad intrínseca de la educación musical. Según el autor, la práctica de la educación musical puede funcionar simultáneamente como una fuerza progresista y conservadora; transformadora y reproductiva; inclusiva y exclusiva. Esta ambigüedad se manifiesta en la forma en que las personas trascienden las fronteras dentro de sus mundos sociales, mientras refuerzan y ocultan otras limitaciones por las que están igualmente restringidas.

Uno de los principales desafíos de promover la transformación social a través de la música es garantizar que los programas estén diseñados y administrados de manera que sean accesibles y relevantes para las comunidades a las que se dirigen (Wald, 2017). Esto incluye considerar factores como la diversidad cultural, el género, la capacidad económica o la (dis)capacidad. De acuerdo con Céspedes-Guevara and Dibben (2021), es importante evaluar de manera sistemática los programas para medir su impacto y asegurar que se estén logrando los objetivos deseados. Los proyectos pueden variar en su enfoque y en su metodología, pero todos buscan fomentar la educación musical y el desarrollo social a través de esta disciplina artística.

1.1.2. JUSTICIA SOCIAL

La justicia social es un concepto amplio que se refiere a la igualdad de oportunidades, derechos y recursos para todos los miembros de una sociedad, independientemente de su riqueza, género, raza, religión, orientación sexual o cualquier otra característica, partiendo de la base de que todas las personas merecen un trato equitativo y justo.

En el campo de la educación, la justicia social persigue la eliminación de barreras que impiden que ciertos colectivos accedan a una educación de calidad. Se ha debatido sobre cómo las prácticas educativas pueden promover la democracia y la

transformación social, pero también, perpetuar procesos de exclusión y reproducción de estructuras y costumbres sociales injustas (Jorgensen, 2015; Schmidt, 2015). En el contexto de la educación musical, los académicos han criticado a las instituciones tradicionales por no asegurar la igualdad de derechos para desarrollar identidades y habilidades musicales en entornos de gran diversidad (Horsley & Woodford, 2015; McCarthy, 2015; Westerlund, 2019). La publicación del *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (Benedict et al., 2015) destacó la centralidad de estos debates. Es necesario establecer una educación musical verdaderamente democrática e inclusiva, en la que los estudiantes desarrollen una conciencia crítica y estén capacitados para desafiar la injusticia social y la inequidad (Boeskov, 2019).

La justicia social se relaciona con la inclusión y la diversidad, tanto en el escenario como en la sala de conciertos. Es importante que las orquestas y las instituciones musicales reflejen la diversidad de la sociedad en la que operan, y esto incluye la representación de músicos de diferentes orígenes culturales y étnicos. En la industria musical, las personas racializadas, en general, y las mujeres, en particular, se enfrentan a mayores desafíos para ascender y acceder a las mismas oportunidades que sus contrapartes blancas y masculinas. La justicia social también se refiere a la equidad en el acceso a recursos y servicios (Dyck, 2014). Esto comporta el acceso a la educación musical y programas de desarrollo para personas de bajos ingresos, desfavorecidas o con (dis)capacidades. También incluye el acceso a instalaciones y equipos adecuados, así como a oportunidades para participar en eventos y presentaciones en vivo. Conlleva también la provisión de servicios de interpretación en lengua de signos, subtítulos, y audio descripción para eventos en vivo, así como la accesibilidad en las instalaciones y en los recursos educativos. La justicia social también se relaciona con la remuneración justa y los derechos laborales para los músicos y trabajadores de la industria musical.

Es fundamental, por tanto, que se tomen medidas para abordar las desigualdades y garantizar que todos los individuos tengan acceso a la música y a una educación musical de calidad. Esto puede incluir programas educativos en las escuelas, iniciativas comunitarias y proyectos de Acción Social por la Música (Southard, 2022).

1.1.3. ACCIÓN SOCIAL POR LA MÚSICA

La Acción Social por la Música (ASPM)[1] se refiere a la utilización de la música como herramienta para abordar problemas sociales y promover la transformación social (DeNora, 2003). Este enfoque se ha desarrollado en una variedad de proyectos y programas en todo el mundo, con el fin de generar mejoras en la educación, la salud y el bienestar de las comunidades vulnerables. Según Rodas (2006), el término de Acción Social por la Música comprende a su vez los conceptos de acción social, movilización social, autoconciencia, autosuficiencia y empoderamiento, y la relación de dichos términos con las artes escénicas, específicamente con la música.

Hay dos enfoques principales para el concepto de acción social: uno teórico y otro empírico. El enfoque teórico se basa en la teoría del sociólogo, filósofo, jurista y economista alemán Max Weber, publicada originalmente en 1922 (Weber, 1978), y su posterior desarrollo. El enfoque empírico surge en América Latina en las décadas de 1960 y 1970, influenciados por la Pedagogía del oprimido, del educador y filósofo brasileño Paulo Freire, cuya primera edición data de 1968 (Freire, 2000), se centra en la educación como medio de transformación social y política. Según Rodas (2006), el enfoque empírico promueve movimientos que resultan en cambios de política y ayudan a crear instituciones que persiguen objetivos comunes.

Estos enfoques de la acción social comparten el objetivo de mejorar la sociedad y la vida de las personas a través de cambios en políticas e instituciones. La acción social es vista como un método estructurado que busca cambiar no solo a los individuos, sino también a las instituciones sociales, leyes, costumbres y comunidades. La idea de planificación y diseño de estrategias para lograr el cambio social también es importante en este enfoque.

Uno de los proyectos más conocidos de Acción Social por la Música es “El Sistema de Orquestas y Coros de Venezuela”, que fue creado en 1975 y que en la década de 1990 adoptó el objetivo de brindar educación musical gratuita y accesible a niños y jóvenes de comunidades desfavorecidas (Cobo Dorado, 2021). A través de una

[1] En inglés: *Social Action Through Music* (SATM).

autodenominada enseñanza colectiva e inclusiva, “El Sistema” pretende ayudar a mejorar la autoestima, la disciplina y las habilidades de liderazgo de los participantes, así como a reducir la violencia y la delincuencia en estas comunidades. Según G. Baker (2014), “El Sistema” empezó a utilizar en los 90 el término Acción Social por la Música, tomando seguramente prestado el nombre de una organización brasileña coetánea. Baker (2022b), recupera el término Acción Social por la Música (ASPM), del inglés *Social Action Through Music* (SATM) para englobar a todos los programas similares, incluyendo, pero no acotándose únicamente a “El Sistema de Orquestas y Coros de Venezuela” y los “Proyectos Inspirados en El Sistema”[2].

Para Boeskov (2019), lo que une los campos de la música comunitaria, la terapia musical comunitaria y las prácticas inspiradas en “El Sistema” es su interés común en utilizar la música como una forma de acción social. Sin embargo, Baker (2022b) señala la paradoja de que “El Sistema” es conocido por la población mundial como un ejemplo de educación musical con orientación social mientras que tiene un papel menor en los textos académicos y sus análisis no son muy favorables en este aspecto. “Si la música comunitaria defiende la democracia cultural, la ASPM encarna la noción opuesta: la democratización de la cultura. La ASPM parece menos un hermano de la música comunitaria que su alter ego neoliberal” (Baker, 2022b, p. xxvi).

De acuerdo con Southard (2022), se han planteado dudas sobre el éxito de los fines sociales de estos programas. A pesar de los esfuerzos por llevar la música a los sectores más desfavorecidos y brindar una oportunidad a los jóvenes, se ha cuestionado si estos programas realmente logran un impacto significativo en la transformación y la justicia sociales. El autor sugiere que la “filosofía de la no violencia” de Martin Luther King Jr., conocida como *Kingian Nonviolence*[3], puede ser un método efectivo para crear un cambio social positivo y se puede integrar en los

[2] En inglés: *Sistema-Inspired Programs* (SIP).

[3] La *Kingian Nonviolence* es una filosofía basada en los principios de no violencia y justicia social, desarrollada por Martin Luther King Jr. y Bernard Lafayette. Se enfoca en la dignidad humana, el amor, la lucha por la justicia, la no cooperación con el mal, la reconciliación y la acción directa no violenta. Promueve el cambio social a través de medios pacíficos y se aplica en movimientos por derechos civiles, justicia racial y resolución de conflictos. Busca empoderar a las personas para ser agentes de cambio a través de métodos no violentos.

programas de “El Sistema” para mejorar los resultados de justicia social. El autor argumenta que los aspectos de *Kingian Nonviolence* son compatibles con los objetivos y principios fundamentales de los programas de “El Sistema” y pueden ser una forma efectiva de inculcar valores positivos y humanos en los estudiantes.

El informe elaborado por Howell et al. (2020) para el estudio, reflexión y mejora de los proyectos de Acción Social a través de la Música resume las características ideales de estos programas según los autores. En términos de enfoque, los programas deben ser modestos, basados en fortalezas e inclusivos. Se deben centrar en el aprendizaje y la participación musical en lugar de afirmaciones no contrastadas de transformación social, evitando utilizar narrativas de desventaja o déficit para entender los contextos socioeconómicos y políticos de los participantes y dando la bienvenida a la diversidad en todas sus formas. En cuanto a las motivaciones y valores, debe existir congruencia entre objetivos e intereses, un marco de valores explícitos y respuestas al contexto o lugar específico. Por último, los programas deben ser cultural y socialmente relevantes, centrados en el participante, promotores de creatividad, inclusivos y con un equilibrio entre los resultados musicales, creativos y sociales. Deben utilizar enfoques personalizados en lugar de contenido estandarizado para promover la agencia de los participantes y evitar la priorización de la técnica y la competencia musical sobre otros objetivos.

1.1.4. MÚSICA COMUNITARIA

Tal y como indican los expertos en el ámbito de la música comunitaria, la definición de este término ha resultado ser una tarea difícil y suele variar según los contextos globales en los que se utiliza en la actualidad (Boeskov, 2019; Mullen, 2018; Schippers & Bartleet, 2013). Las personas encargadas de dirigir o coordinar estas actividades, son conocidas en el campo como “facilitadores”. Para Wells (2021), la música comunitaria se puede definir como un conjunto de prácticas contextuales diversas, que comparten un enfoque en la música participativa con el objetivo de promover la justicia social y un marco filosófico que enfatiza la responsabilidad ética hacia los demás. Según Higgins and Willingham (2017), la música comunitaria es una práctica humana diversa y fluida que desafía definiciones estrictas. Los enfoques de la práctica están diseñados para objetivos móviles y propósitos flexibles, lo que incluye todo tipo de aprendizaje, informal, no formal y formal. Esto puede incluir desde

orquestas comunitarias hasta proyectos de educación musical en escuelas (Cabedo-Mas, 2014) y programas de intervención temprana. La música comunitaria se centra en involucrar a las personas en la práctica musical, en lugar de simplemente presentar música como espectáculo.

Según Bartleet and Higgins (2018), el origen del concepto de música comunitaria como intervención social se remonta a la época de la contracultura en el Reino Unido, durante los años 60 y 70. Sin embargo, su posterior evolución, desarrollo en contextos diversos y la ausencia de una definición hermética o acotadora expandió su conceptualización más allá de la intervención social. La música comunitaria en sus orígenes compartía objetivos de activismo y compromiso con el crecimiento y el empoderamiento personal, desafiando normas sociales represivas y jerárquicas. Además, tenía como objetivo abordar cuestiones de acceso e inclusión en contextos musicales y socioculturales.

Tal y como recogen en el prólogo de su publicación Bartleet and Higgins (2018), entre los años 2012 y 2013 se publicaron tres trabajos académicos sobre la música comunitaria que han ayudado a situar el fenómeno desde la diversidad de perspectivas que caracteriza a estas prácticas: *Community Music*: i*n Theory and in Practice* (Higgins, 2012), *Oxford Handbook of Music Education* (McPherson & Welch, 2012a, 2012b), y *Community Music Today* (Veblen et al., 2013). Estos trabajos ofrecieron un marco teórico para describir las actividades y analizar la música comunitaria como una intervención activa.

Bartleet and Higgins (2018) abordan el crecimiento de la erudición musical comunitaria, evidenciado en una amplia gama de publicaciones y reuniones internacionales, y responden a los debates sobre el nexo entre la práctica, la pedagogía, la investigación y la ética. Del mismo modo amplían la agenda para considerar escenarios en los que la música comunitaria está involucrada, como la justicia social, el activismo político, la pacificación, la salud y el bienestar y la participación en línea. Para los autores, se espera que los músicos comunitarios se conviertan en colaboradores valiosos y conectores en el espacio del cambio climático y que el campo siga expandiéndose y diversificándose.

El análisis crítico de estas iniciativas aborda las tensiones naturales que se generan con estas prácticas acerca de su efectividad o idoneidad (Belfiore, 2002). Algunos

autores abordan la necesidad de autocrítica o el riesgo de exotización de "los marginados" (Baker, 2022b; Coyne & MacDonald, 2023). Destaca la publicación de Ansdell et al. (2020), que define como crucial mantener una reflexión constante en términos de práctica y ética en relación a la intervención, ya que aunque puede ofrecer oportunidades creativas, también puede formar parte de relaciones de poder que pueden ser sutilmente opresivas.

En las intervenciones musicales comunitarias, Howell et al. (2017) señalan que la excelencia musical se mide por la calidad de la experiencia social. Los vínculos, el significado, el sentido de agencia de los participantes y el disfrute prevalecen sobre el resultado musical, que complementa la experiencia. Para Vougioukalou et al. (2019), la improvisación musical comunitaria puede ayudar a fomentar una sensación de bienestar e inclusión social, cambiar las dinámicas de poder y crear un espacio para el diálogo intercultural. Por ello, a través de la música comunitaria, puede crearse una comunidad de personas de lugares o situaciones, en apariencia, completamente diferentes. No obstante, Koopman (2007) afirma que la música comunitaria se presenta como un excelente lugar para desarrollar la competencia musical, ya que concuerda naturalmente con conceptos innovadores de aprendizaje como el aprendizaje auténtico, el aprendizaje situado y el aprendizaje dirigido por procesos[4].

Igualmente, la música comunitaria se asocia con otras disciplinas o prácticas, también ligadas a la música, como es el caso de la musicoterapia. La música comunitaria se une a la musicoterapia a través de la musicoterapia comunitaria (Stige, 2011). Según Boeskov (2019), los profesionales de la música comunitaria ejercen en diversos entornos fuera de las instituciones formales de educación musical, trabajando con jóvenes en riesgo, personas sin hogar, inmigrantes, refugiados o solicitantes de asilo, en prisiones, barrios marginados o en iniciativas de consolidación de la paz. Aquí, la práctica activa de la música se ofrece como un recurso para abordar temas

[4] El aprendizaje auténtico se enfoca en aplicar el conocimiento en situaciones reales; el aprendizaje situado se concentra en el contexto de aprendizaje específico; y el aprendizaje dirigido por procesos se basa en seguir pasos estructurados para abordar problemas y desarrollar soluciones. Estos enfoques comparten el objetivo de mejorar la comprensión y retención del conocimiento al vincularlo con la práctica y la aplicación en la vida real.

importantes, desafiar estigmas o estructuras sociales injustas y establecer o fortalecer relaciones positivas con ellos mismos y su entorno (De Quadros & Amrein, 2022).

1.1.5. PROYECTOS MUSICOSOCIALES

El concepto "musicosocial"[5], que también puede aparecer como “musico-social” o en el caso de las producciones en inglés como “socio-musical”, se refiere a la intersección entre la música y la sociedad, aplicadas a procesos educativos o de intervención educativa. Mediante la utilización del término inglés “socio-musical”, DeNora (2003), afirma que los límites entre diferentes disciplinas relacionadas con la música, como la sociología, la musicología, la etnomusicología, la antropología y la psicología social, se vuelven cada vez más difusos, lo que fomenta un aumento en el descubrimiento y respeto mutuo entre diferentes metodologías. La autora propone con su enfoque la promoción del intercambio entre la sociología de la música y la educación musical. Ansdell (2014) propone el término en inglés “musical-social”, que adopta también Boeskov (2019), quien define estos proyectos como programas colaborativos de creación musical que emplean la música para promover la equidad, la justicia social, la construcción de la paz, el bienestar y el cambio positivo en la sociedad. Estas prácticas se basan en la convicción de que la música es una herramienta efectiva para lograr la transformación social.

Los proyectos musicosociales pueden abarcar aspectos como la educación musical, la inclusión social, la participación comunitaria y la transformación social a través de

[5] El término "musicosocial", utilizado por el autor, es una construcción léxica que busca expresar de manera precisa la relación interdependiente entre la música y lo social. Si bien este término no es reconocido por la Real Academia Española, su uso está justificado por su coherencia y funcionalidad en el contexto específico del campo. La elección del término "musicosocial" en lugar de "musico-social" o "musico social" se justifica también por su uso previo en diversos contextos, tanto académicos como no académicos. La transgresión de la norma ortográfica refleja la idea de que la música y lo social son dos dimensiones inseparables y que la conjunción de ambos términos no puede ser fragmentada por un signo gráfico. Además, el término "musico-social" podría sugerir que la música es solo un medio para fines sociales, mientras que "musicosocial" enfatiza la interacción entre música y sociedad como un fenómeno complejo y recíproco. En resumen, la elección del término "musicosocial" busca reflejar de manera más precisa y adecuada la naturaleza y significancia de las prácticas musicales con objetivos prosociales.

la música. Para Cabedo-Mas (2014), estos proyectos representan una gran parte de las propuestas educativas en música a nivel global. En su mayoría, han sido utilizados para crear espacios de convivencia pacífica, fomentar la participación, resolver conflictos, promover procesos de reconciliación y fomentar la cooperación. Según Cobo Dorado (2021), la música puede facilitar la creación de relaciones amistosas que conducen a objetivos mutuos y satisfactorios. En las prácticas musicales grupales, como orquestas, bandas, coros y ensambles, se pueden establecer estos vínculos de amistad mediante la responsabilidad individual para contribuir al objetivo colectivo de producir y ejecutar música en conjunto. En los últimos años, ha habido un aumento significativo en el campo musicosocial en todo el mundo y, aunque se han llevado a cabo en diversas formas, a menudo se han identificado temas comunes en estas actividades (Baker, 2022b). No obstante, desde una perspectiva de análisis crítico, Bergh and Sloboda (2010) han señalado que los estudios suelen privilegiar las opiniones de los facilitadores sobre las de los participantes, no considerar las dinámicas de poder y enfocarse en afirmar el éxito en lugar de analizar críticamente los aspectos negativos de los proyectos. Bergh (2010) refuerza la idea de la excesiva idealización en torno al concepto del "poder de la música" expresado por autores como Hallam (2010), ya que la música es ambivalente y ambigua como se ha expuesto al comienzo de este capítulo.

En España, el término "musicosocial" parece haber tenido especial éxito en comparación a la literatura extranjera. Aunque es difícil asignar un origen concreto al término, no parece estar relacionado en su inicio con la utilización del concepto "socio-musical" de la literatura anglosajona. En 2014 se comienza a utilizar por Pedro-Viejo Pérez (1 de diciembre de 2022)[6] en el contexto de la creación de dos proyectos musicosociales: DaLaNota (Proyecto Musicosocial en el barrio de Lavapiés, Madrid)

[6] Beatriz Pedro-Viejo Pérez es una violinista, gestora cultural y emprendedora social española que ha estado involucrada en la observación participante e investigación-acción de numerosos programas musicosociales de Latinoamérica. En su actividad destaca su experiencia como gestora en el proyecto musical Batuta de Colombia y como fundadora de los proyectos musicosociales DaLaNota en Madrid, España y *Paax in Há* en la Riviera Maya de México. Es también fundadora e ideadora de REDOMI, la Red de Organizaciones Musicosociales de Iberoamérica.

y REDOMI[7] (La Red de Organizaciones Musicosociales de Iberoamérica). La actividad y lazos internacionales de la fundadora de dichos proyectos pudo extender la utilización del término a distintos países y proyectos de Latinoamérica, así como el éxito de los programas, que siguen en funcionamiento bajo esta denominación.

Actualmente, diversos autores utilizan dicho término en sus investigaciones (Abril-Tena et al., 2021; Arriaga-Sanz et al., 2022; de la Torre Cruz & Arriaga Sanz, 2022; Fernández Vázquez, 2021; Rodríguez-Sánchez et al., 2023) y el término se extiende a distintas producciones de Trabajos Fin de Grado y Fin de Master (Abril-Tena, 2021; Añaños Díez, 2022; Utrero Borlaz, 2021).

1.1.6. MÚSICA PARA LA PAZ

La música para la paz es un concepto que se refiere al potencial de la música como medio para promover la paz, la comunicación, la comprensión, la reconciliación y la resolución pacífica de conflictos. En los últimos 30 años se encuentran referencias a su aplicación en países como Bosnia, Irlanda del Norte, Colombia, Israel, Palestina, Ruanda, Timor Oriental o Afganistán, entre otros (Howell, 2017; Rueda Mueses, 2020; Urbain, 2019)

Para Cobo Dorado (2021), la mediación de la paz a través de programas musicales con enfoque social es cada vez más común en todo el mundo y proporciona a los profesores de música un espacio profesional para cumplir esta función. La música se puede convertir en una herramienta efectiva para construir la paz, no solo gracias a su capacidad expresiva y artística, sino también a una gestión adecuada de las situaciones pedagógicas en las que se enseña.

La música para la paz se ha desarrollado en gran variedad de contextos, desde programas educativos en escuelas y universidades hasta proyectos comunitarios e

7 Fundación REDOMÍ: es una organización de profesionales de la música y del ámbito social que cree en la música como herramienta y motor de desarrollo y cambio social, a través del intercambio cultural y la vivencia de experiencias musicosociales que generen ciudadanía activa, participativa y musicalmente formada. Llevan a cabo diferentes proyectos entre los que destacan DaLaNota y los Viajes Artísticos Solidarios (VAS), que buscan llevar esta visión de la música a rincones desfavorecidos de América y África. Información obtenida de su página web: http://www.redomi.org/acercaderedomi/

iniciativas internacionales. En el contexto académico, la música para la paz ha sido objeto de estudio en diversas disciplinas, incluyendo la antropología, la etnomusicología, la psicología, la sociología de la música, las relaciones internacionales y los estudios de paz y conflicto. En su artículo, Howell (2023b) analiza 62 publicaciones en inglés revisadas por pares que describen prácticas de consolidación de la paz. La autora propone una tipología de seis variedades de paz que la creación musical puede fomentar y ofrece herramientas para considerar las contribuciones musicales a la construcción de la paz a través de una lente crítica de estudios de paz y conflicto. Algunas de las investigaciones relacionadas con el campo de música para la paz se encuentran asociadas a investigaciones sobre música aplicada en entornos de conflicto o post belicistas (Howell, 2017). Algunos estudios defienden que la música puede ser utilizada como un medio para promover la empatía, la comprensión y la resiliencia en individuos y comunidades afectadas por conflictos. Además, la música puede ser propuesta como un medio para promover la tolerancia y la inclusión, así como para fomentar la construcción de comunidades más pacíficas y justas (Southard, 2022).

Esta área de estudio emergente y de aplicación interdisciplinar cuenta con el interés de académicos y organizaciones sociales que reconocen el potencial de la música para promover la paz. Sin embargo, este campo enfrenta todavía desafíos para unificar prácticas y enfoques diversos y superar la persistencia de interpretaciones simplistas de la música como medio para la construcción de la paz y tropos como “el poder de la música” o “la armonía musical generadora de armonía social” (Bergh, 2010; Bergh & Sloboda, 2010; Howell, 2018, 2023b). El aumento de las producciones sobre este tema se plasma también en libros publicados como *Peacebuilding and the Arts* (Mitchell et al., 2020), cuya segunda sección está dedicada a la música, o en la publicación de dos números especiales en la revista *Music & Arts in Action* con el nombre *Keywords for Music in Peacebuilding* Vol. 1 y Vol. 2, en 2018 y 2020 respectivamente.

Robertson et al. (2018) presentan el Instituto de Investigación Musical Min-On[8] (MOMRI), situado en Tokio, como una organización de investigación única en el mundo que se dedica exclusivamente a la consolidación de la paz a través de la música. Los investigadores de MOMRI han participado en eventos de investigación en todo el mundo, incluyendo aquellos organizados por varias asociaciones y grupos de investigación, como: la Asociación Internacional de Investigación para la Paz (IPRA); la Asociación Europea de Investigación para la Paz (EUPRA); la Asociación Sociológica Europea (ESA); la Asociación de Investigación para la Paz del Pacífico Asiático (APPRA); la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME); Consejo Internacional para la Música Tradicional (ICTM); Grupo de Estudio sobre Etnomusicología Aplicada; Educación Musical e Inclusión Social; *Social Impact of Music-Making* (SIMM); *Society for Education and Music Psychology Research* (SEMPRE); Seminario Internacional para la Música y el Cambio Social; Asociación de Antropología Social (ASA); Centro para la Confianza, la Paz y las Relaciones Sociales (CTPSR); Sociedad Internacional de Musicología (IMS); Conferencia Internacional sobre Percepción y Cognición Musical (ICMPC); Centro para el No Matar Global (CGNK); Programa de Investigación en Paz, Mediación y Conflictos en la Universidad *Abo Akademi*, Finlandia; Asociación para la investigación sobre el Crimen, Conflicto y Seguridad (PaCCS) en Belfast, Irlanda del Norte; y la *Society for Ethnomusicology* (SEM).

Según Urbain (2020), existe una amplia variedad de definiciones, creencias e ideales de paz, y esto puede generar contradicciones. El término construcción de la paz (*Peacebuilding*) se refiere al trabajo para abordar las formas culturales y estructurales subyacentes de la violencia a nivel local, nacional, regional y mundial. El autor propone un concepto de construcción de paz sólida y proactiva que incluye cuatro modos de compromiso: construcción de paz interior, creatividad comunicativa, conciencia planetaria y construcción de paz preventiva.

El conocimiento y la práctica musical pueden ser utilizados por los investigadores del campo, según Stock (2018), para crear caminos hacia un mundo más pacífico con

[8] En inglés: the Min-On Music Research Institute (MOMRI).

prácticas basadas en nombrar, presenciar, intervenir y sobrevivir. Para el autor, los etnomusicólogos están bien preparados para este trabajo y pueden adquirir un entendimiento profundo de la práctica musical y social en comunidades con historias de violencia, lo que les permite ofrecer orientación matizada y culturalmente sensible sobre cómo las intervenciones basadas en la música pueden ser productivas para la construcción de la paz. En paralelo, Mullen (2018) relaciona la consolidación de la paz a través de la música con la música comunitaria ya que busca generar cambios en los participantes, ya sea a nivel musical, personal o social, o una combinación de estos tres aspectos.

Para Gottesman (2018), el término "diálogo" es tan relevante en los campos de construcción de paz y reconciliación, como lo es en la filosofía educativa y la educación musical. Sin embargo, según Robertson (2020), el foco se sitúa en el sentido de pertenencia en los grupos sociales. Que puede ser autoasignado, asignado por otros, desarrollado involuntariamente durante generaciones o impuesto por jerarquías sociales. Según el autor, los esfuerzos de consolidación de la paz a través de la música tienen el potencial de ayudar a los grupos sociales en conflicto a reconocer sus puntos en común y respetar sus diferencias. En caso de éxito, a pesar de las dificultades que genera la coexistencia de identidades diversas, pueden surgir nuevas identidades a lo largo del tiempo y las antiguas pueden desvanecerse.

Por último, además de las revisiones y desarrollos teóricos en torno a la terminología concreta de este campo, existen publicaciones asociadas a entidades o proyectos concretos que trabajan en la construcción de entornos para la paz (Bruce & Impey, 2020; Hassler & Nicholson, 2017; Hirsch, 2010; Karamy & Bainus, 2020; Luttrell-Rowland et al., 2021; Rodríguez Sánchez, 2019; Urbain, 2019).

1.1.7. ACTIVISMO EDUCATIVO MUSICAL

El activismo musical es una forma en la que los músicos y las personas involucradas en la industria musical utilizan su plataforma y su arte para abordar problemas sociales y políticos. A menudo, el activismo musical se relaciona con temas como la igualdad racial, de género y sexual, el medio ambiente, los derechos humanos y la paz.

En la historia, el activismo musical ha sido una herramienta poderosa para movilizar a las masas y generar conciencia sobre problemas sociales y políticos. En los años

60 y 70, el movimiento de los derechos civiles en Estados Unidos vio un gran número de artistas comprometidos con la causa, como Bob Dylan, James Brown y Nina Simone, que utilizaron su música para abogar por la igualdad racial. Durante la década de 1980, la música de protesta contra el *apartheid*[9] en Sudáfrica ayudó a generar conciencia sobre la opresión del régimen y movilizó a las personas para apoyar el boicot cultural del país.

El activismo musical también puede tomar la forma de eventos benéficos, campañas de concienciación y colaboraciones con organizaciones sin ánimo de lucro. Por ejemplo, en 1985, el *Live Aid*[10] fue un evento benéfico de música organizado para recaudar fondos con el propósito de combatir el hambre en África. En los últimos años,

[9] El *apartheid* fue un sistema de segregación racial y discriminación institucionalizada que se implementó en Sudáfrica desde 1948 hasta principios de la década de 1990. El término "*apartheid*" proviene del afrikáans, uno de los idiomas oficiales de Sudáfrica, y se traduce como "separación". Bajo el sistema de *apartheid*, el gobierno sudafricano promulgó leyes y políticas que establecían la segregación racial y la discriminación sistemática en todos los aspectos de la sociedad, incluyendo la educación, la vivienda, el empleo y la participación política. Las leyes del apartheid dividieron a la población en distintas categorías raciales, principalmente blancos, negros, mestizos y asiáticos, y establecieron la supremacía blanca como base del sistema.

[10] El *Live Aid* fue un histórico evento benéfico, en forma de concierto de rock, que tuvo lugar el 13 de julio de 1985 en dos lugares simultáneos: el estadio *Wembley* de Londres, Reino Unido, y el estadio John F. Kennedy de Filadelfia, Estados Unidos.

El *Live Aid* contó con la alineación de músicos y bandas icónicas, como Queen, U2, David Bowie, Elton John, The Who, Madonna, Led Zeppelin, Paul McCartney, Eric Clapton, Phil Collins, y muchos otros. El evento atrajo a una audiencia global de millones de personas y se estima que recaudó alrededor de 125 millones de dólares en donaciones para la causa.

El impacto del *Live Aid* fue significativo en términos de concientización sobre la crisis de la hambruna en África y la recaudación de fondos para ayudar a combatirla. Además, el concierto dejó una huella en la cultura popular y en la forma en que los artistas musicales utilizan su influencia para abogar por causas humanitarias y sociales. El *Live Aid* también inspiró otros eventos benéficos similares en los años siguientes y se considera uno de los momentos más emblemáticos de la música y la acción social en la historia contemporánea.

los artistas también han utilizado sus redes sociales para abogar por causas políticas y sociales, como el *Black Lives Matter*[11] y el movimiento *#MeToo*[12].

Según Hess (2019b), los músicos-activistas ofrecen una perspectiva fundamental para moldear la educación musical hacia el activismo y para comprender la música como un proceso de construcción de identidad. La definición de músico-activista proporciona una visión única que está orientada hacia la acción. Para muchos músicos-activistas, su identidad como activistas está fundamentada en la equidad y la crítica, mientras que su faceta musical les permite expresar estas ideologías y críticas en el mundo real.

El activismo en la educación musical se basa en la creencia de que la música y la educación musical tienen el poder de conectar a las personas, inspirar la creatividad y el pensamiento crítico, y fomentar la solidaridad y la empatía. Hess (2019a) sugiere en su libro que existe una estrecha relación entre el activismo y la música, y que esta conexión es inseparable. De manera similar, la educación musical y el activismo se integran de manera complementaria. Por un lado, en el aprendizaje musical es esencial explorar los contextos sociales, políticos, históricos y culturales. Por otro, el activismo musical puede proporcionar un mecanismo significativo para el proceso de

---

[11] *Black Lives Matter* (BLM) es un movimiento social y activista que surgió en Estados Unidos en 2013 como respuesta a la violencia policial y la discriminación racial dirigida hacia las personas negras. BLM busca crear conciencia sobre la injusticia y desigualdad racial, promoviendo cambios en las políticas y estructuras que perpetúan estos problemas. Utiliza protestas pacíficas y las redes sociales para aumentar la conciencia pública y ha influido en la conversación global sobre racismo y desigualdad. BLM ha generado cambios en la percepción pública y en políticas gubernamentales en torno a estas cuestiones, especialmente en EE. UU.

[12] El movimiento *#MeToo* es un movimiento social que comenzó en octubre de 2017 en respuesta a las acusaciones de acoso sexual y abuso en la industria del entretenimiento, particularmente en Hollywood. El *hashtag #MeToo* se convirtió en una forma de que las personas compartieran sus propias experiencias de acoso sexual y abuso en las redes sociales, lo que permitió que miles de individuos compartieran sus historias y expresaran solidaridad.

El movimiento *#MeToo* tiene como objetivo crear conciencia sobre la magnitud del acoso sexual y el abuso en la sociedad y promover un cambio cultural en la forma en que se abordan estas cuestiones. Ha llevado a discusiones más amplias sobre el consentimiento, la igualdad de género y la responsabilidad en torno a las conductas inapropiadas. Además, ha llevado a la destitución de figuras prominentes en diferentes industrias y ha contribuido a un mayor enfoque en la prevención y el tratamiento de casos de acoso y abuso.

aprendizaje al permitir a los participantes expresar sus opiniones y preocupaciones a través de la creatividad artística y, al mismo tiempo, fomentar la reflexión crítica y el diálogo sobre temas importantes en la sociedad.

El activismo musical plantea preguntas sobre cómo los jóvenes pueden interactuar con la música en la educación musical de manera que validen sus experiencias y les permitan desarrollar sus propias voces únicas. También se pregunta cómo esta interacción con la educación musical puede contribuir al cambio social. Sin embargo, desde una perspectiva crítica de su propia propuesta, Hess (2023), reflexiona sobre cómo las acciones de resistencia en contextos activistas, como desafiar el *status quo*, pueden no representar una verdadera liberación ("*line of flight*") si simplemente se integran en el currículo y no desafían sistemas opresivos dominantes como el supremacismo blanco, el capacitismo, el capitalismo y el heteropatriarcado. Argumenta que la disidencia que se alinea con estos sistemas no constituye una verdadera ruptura, sino que perpetúa el discurso opresivo dominante, sin ofrecer creatividad o innovación que abra espacios más allá de los límites existentes. En esencia, reafirmar tales discursos y sistemas no logra una verdadera transformación, sino que refuerza las estructuras de poder ya existentes.

Por su parte, Westerlund and Partti (2018) destacan la importancia del activismo en la educación musical y cómo puede surgir desde la comunidad local o buscar ideas desterritorializadas, como la inclusión de género. Se enfatiza en la necesidad de una reconstrucción crítica de las pedagogías musicales tradicionales y la importancia del cambio cultural y la inclusión en el desarrollo educativo. Resulta relevante reflexionar sobre el papel del futuro profesorado de música como agentes de cambio y cómo la educación musical puede buscar el equilibrio entre mantener y priorizar las tradiciones locales e identidades culturales mientras transforma algunos aspectos de estas, alineándose con los derechos humanos y el derecho al desarrollo educativo de todas las personas, independientemente de sus características específicas.

Al mismo tiempo, Laes (2017a, 2017b) sostiene que los educadores comprometidos con el cambio social deben poseer la habilidad de ejercitar su imaginación moral. Para la autora, el activismo puede ser una construcción social positiva que representa una alternativa a las normas apolíticas del cuidado médico y el logro pedagógico. El activismo, por tanto, se encuentra en un estado de tensión constante entre el control jerárquico y la revuelta popular. Para Laes and Schmidt (2014, 2016), desde la

perspectiva activista, se promueve la implementación de prácticas inclusivas en la música y en las interacciones políticas, institucionales e individuales. Este enfoque no busca el caos ni la protesta, sino que se enfoca en la transformación profesional y en el desarrollo de nuevas formas de trabajo tanto dentro como fuera del entorno escolar.

En la educación musical formal, el activismo se focaliza en la inclusión de programas y currículos que promueven la diversidad y la inclusión, así como en la creación de espacios seguros y libres de discriminación para todos los estudiantes. Esto también se extiende a la creación de oportunidades para que el alumnado se involucre en proyectos y programas comunitarios que fomentan la participación activa y el compromiso social (De Quadros & Abrahams, 2022).

En la educación no formal y el aprendizaje informal, el activismo en la educación musical se plasma en la creación de programas comunitarios que impulsan la educación musical y el desarrollo personal. Por ejemplo, algunos de estos planes se enfocan en brindar oportunidades para que los jóvenes aprendan a tocar instrumentos y componer música, mientras que otros se centran en promover la autoestima y la autoeficacia a través de la práctica musical.

Hess (2020) explora las experiencias de aprendizaje formal e informal de 20 músicos-activistas y, aunque la mayoría de los participantes se consideran autodidactas y valoran las prácticas de aprendizaje musical informal, también desearían haber experimentado un equilibrio más adecuado entre las estrategias de aprendizaje musical formal e informal durante su educación musical. Además, se destaca que para estos músicos activistas es importante tanto alejarse de la teoría como entender su necesidad y prefieren un enfoque estructurado de la educación antes de pasar a una pedagogía más "libre". Por ello, el activismo educativo musical ha de enfrentarse desde todos los enfoques posibles. Para Luttrell-Rowland et al. (2021) hacen falta nuevas formas de escuchar a los músicos-activistas de base y replantear la construcción de la paz como una tarea colectiva, institucional y política, que abre un espacio para formular nuevas preguntas y empezar a teorizar sobre la elaboración de políticas de una manera más amplia.

Con una perspectiva crítica, Wells (2021) expone que la publicación de Hess (2019a) propone un marco para la educación musical activista que busca generar cambios sociales a través de prácticas muy alineadas con la música comunitaria sin mencionar

este término en el texto. El autor explora las similitudes entre la música comunitaria y el trabajo de los músicos activistas, y la necesidad de una mayor integración de la literatura musical comunitaria en la educación musical para la justicia social. Al hacerlo, destaca la importancia de establecer relaciones más horizontales y recíprocas entre estos campos, para construir redes más robustas de solidaridad y ayuda mutua.

Desde otra perspectiva, Vianna and Stetsenko (2014) sostienen que, en el ámbito académico, la investigación educativa siempre debe ser considerada como una forma de activismo que busca transformar la sociedad. Este enfoque implica que investigadores y participantes trabajen juntos en un proyecto común para lograr un futuro deseable. A través del aprendizaje, se construyen herramientas teórico-críticas que permiten a estos analizar las prácticas comunitarias actuales y sus historias. Asimismo, este enfoque fomenta la creación de compromisos activistas para modificar estas prácticas y contribuir al cambio social.

Teniendo en cuenta la información anterior, tanto el activismo en la educación musical como el activismo musical tienen como objetivo promover cambios sociales y políticos a través de la música. El activismo en la educación musical se enfoca en abordar problemas en el sistema educativo, como la falta de acceso a la educación musical para ciertos grupos de personas, y en promover una educación musical inclusiva y diversa. Por otro lado, el activismo musical utiliza la música como medio para transmitir un mensaje político y social y organiza eventos y acciones para promover cambios sociales.

En muchos casos, estos dos tipos de activismo se solapan y/o se complementan. Por ejemplo, un artista musical puede utilizar su plataforma para hablar sobre problemas educativos y promover una educación musical inclusiva, mientras que un grupo de estudiantes de música puede organizar una manifestación o concierto para protestar por la falta de recursos en sus escuelas. Ambos planteamientos buscan generar un cambio real en la sociedad y garantizar que todas las personas tengan acceso a la música y la educación musical, independientemente de su origen socioeconómico o identidad cultural.

1.1.8. *MUSICKING*

El término "*Musicking*" (*music-making*) es un término relativamente nuevo en el mundo académico y se refiere a la práctica social y cultural de hacer música. Este término fue introducido por el músico y teórico musical Christopher Small en su libro *Musicking*: t*he Meanings of Performing and Listening* en 1998 (Small, 1998). El autor argumenta que la música es una actividad social y cultural en la que se producen interacciones entre músicos y oyentes. La música no es simplemente una serie de sonidos, sino una práctica social que se desarrolla a través de la interacción humana. De esta manera, la música se convierte en un medio para la comunicación y el intercambio de ideas entre personas.

Han pasado 25 años desde su aparición, pero el término ha resonado con fuerza en el mundo académico en la última década en los campos de la música comunitaria (Bartleet & Higgins, 2018), el activismo educativo musical (Hess, 2019a) o la música para la paz (Samuels, 2020).

Hess (2014) aboga por una “educación musical radical” enfocada en enseñar a los estudiantes sobre la inequidad y el privilegio, promover la multiplicidad de perspectivas y formas de conocer el mundo, considerar las músicas sin jerarquías y enseñar a los estudiantes que tienen un valor intrínseco. La autora promueve una pedagogía, que califica como “nómada crítica”, que pretende desmantelar la opresión y afectar el cambio social a través de la música, y no solo enseñar la música como un tema aislado. Al fomentar la identificación, el cuestionamiento y la oposición a las desigualdades estructurales, el *musicking* tiene un gran potencial para el cambio social.

El concepto de *musicking* se estudia e incluye en campos totalmente dispares. Se ha utilizado con el propósito de examinar el modo en que la música ha sido utilizada como creadora de comunidades y promotora de la unidad entre personas de diferentes orígenes culturales; o con el objetivo de explorar la forma en que la música refleja una sociedad y moldea la percepción de la gente sobre una determinada realidad. Stanton (2018) defiende que la práctica del *musicking* puede ser utilizada

con objeto de fomentar metodologías para la descolonización[13], al crear un espacio donde surgen ideas equitativas y democráticas en las relaciones musicales, tanto dentro como fuera de las instituciones académicas. En contraste, Creech (2019) explora como el *musicking,* respaldado por una amplia gama de tecnologías musicales, puede mejorar la calidad de vida de las personas mayores. Lo mismo hace Samuels (2019), aplicado a personas con habilidades únicas. Por su parte, Churchill (2020) abordan el *musicking* desde la perspectiva y experiencia de la comunidad sorda. Maguraushe (2017) afirma que en el contexto del *musicking* africano, no hay unos límites estrictos entre el intérprete y la audiencia, ya que la música es de ejecución y propiedad comunitaria.

La noción de *musicking* ha sido aplicada también al estudio de la educación musical y en la investigación sobre la participación musical comunitaria. En este sentido, se ha explorado cómo la música puede ser utilizada como un medio para la transformación social y para la promoción de la justicia social. Se ha argumentado que la música tiene la posibilidad de usarse como una herramienta para involucrar a la comunidad en la creación y presentación de música, fomentando así la participación activa y el desarrollo de habilidades musicales y sociales.

En definitiva, la concepción de *musicking* es una perspectiva amplia y multidisciplinar sobre la música que destaca su importancia como una actividad social y cultural en sí misma y que tiene potenciales beneficios sobre quienes lo practican (Cabedo-Mas, Moliner-Miravet, et al., 2023). Esta perspectiva ha llevado a una mayor comprensión de que la música también es un medio para la comunicación, la construcción de comunidades y la promoción de la justicia social. Por lo tanto, *musicking* es un

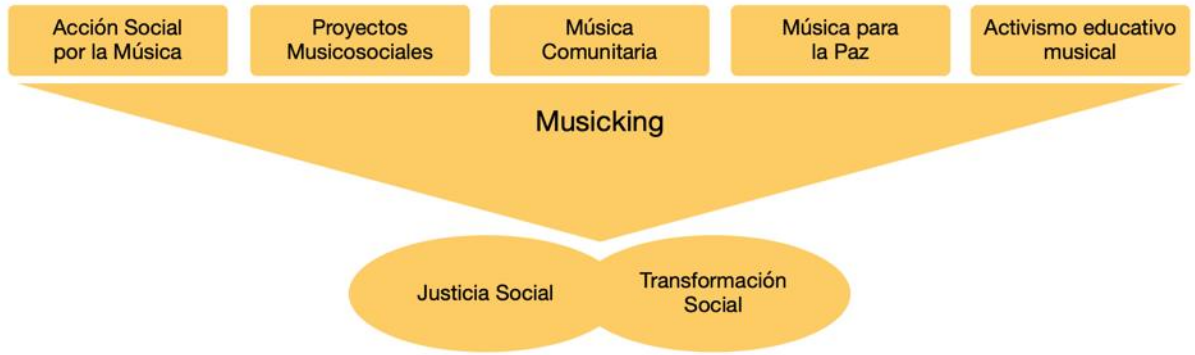
[13] Las metodologías descolonizadoras son enfoques de investigación y práctica que cuestionan y desafían las formas dominantes de conocimiento y poder que han sido impuestas por el colonialismo y sus legados. Estas metodologías buscan promover una perspectiva más justa y equitativa que tenga en cuenta las diversas experiencias y perspectivas de las personas y comunidades subalternas. Esto incluye desafiar las jerarquías y privilegios que existen en las formas dominantes de conocimiento, así como trabajar para desmantelar las estructuras y sistemas que los mantienen. En el contexto de la educación, las metodologías descolonizadoras buscan crear espacios de aprendizaje más inclusivos y equitativos, y promover una comprensión más completa y crítica de la historia y la cultura.

concepto fundamental para aquellos interesados en el estudio de la música y su relación con la sociedad y la cultura.

1.1.9. SÍNTESIS TERMINOLÓGICA

En conclusión, los movimientos musicales que buscan la Transformación Social y la Justicia Social se han convertido en una importante herramienta para involucrar a la sociedad en la búsqueda de cambios positivos. Iniciativas como la Acción Social por la Música, la Música Comunitaria, los Proyectos Musicosociales, el Activismo Educativo Musical y la Música para la Paz promueven la reflexión, la creación, la escucha y la presentación musical (*Musicking*), con el objetivo de fomentar la participación activa de la sociedad y generar un cambio social sostenible a través de la música. De esta manera, la música no solo es vista como un arte o forma de entretenimiento, sino como un medio para la transformación social, que busca crear una sociedad más justa y equitativa.

Figura 1. Mapa conceptual de síntesis terminológica.



1.2. DE LATINOAMÉRICA AL MUNDO

La música con fines sociales o de transformación social se ha convertido en un poderoso instrumento para la promoción del cambio social y político en todo el mundo. A través de la música, los artistas y activistas han podido expresar sus preocupaciones y luchar contra la opresión, la injusticia y la desigualdad.

En la década de 1960, la música con fines sociales en Latinoamérica tuvo un auge significativo. Los movimientos estudiantiles y populares de la época la utilizaron para transmitir sus mensajes y unir a las personas en la lucha por un cambio social. En

países como Chile, Argentina, Brasil y México, se convirtió en una herramienta para la resistencia contra las dictaduras militares que gobernaron estos países durante gran parte de las décadas de 1970 y 1980.

Artistas y grupos como Violeta Parra, Víctor Jara, Inti-Illimani, Mercedes Sosa, Silvio Rodríguez, Los Van Van y Los Aldeanos, entre muchos otros, utilizaron la música como una vía de resistencia y lucha contra la opresión. Sus canciones se convirtieron en himnos de la lucha popular y en una forma de conectar a las personas con su historia y su cultura.

Además de la resistencia política, la música con fines sociales en Latinoamérica también ha sido utilizada para promover la identidad cultural y la solidaridad entre los pueblos. Los movimientos indígenas y afrodescendientes han utilizado este arte como vehículo para reivindicar sus derechos y mantener vivas sus tradiciones culturales.

En paralelo a los movimientos culturales relacionados con la música popular en Latinoamérica, surgieron nuevas corrientes enfocadas en el acceso y el derecho a una educación musical de calidad que, hasta entonces, había sido exclusiva de la clase acomodada en dichos países. Estas iniciativas fomentaron el acceso a la educación musical para las comunidades marginadas y desfavorecidas, incluyendo a niños y jóvenes de bajos recursos y a aquellos pertenecientes a grupos étnicos y culturales minoritarios. Estas iniciativas sentaron las bases de un fenómeno global que, a partir de finales del siglo XX y principios del XXI, se ha relacionado con la transformación social a través de la música.

1.2.1. CHILE 1963

En los primeros años de la década de 1960, en Chile, surgió un movimiento social y cultural llamado "Nueva Canción Chilena", liderado por artistas y activistas políticos como Violeta Parra, Víctor Jara y Patricio Manns. Este movimiento buscaba promover la cultura y la identidad chilena a través de la música, y también utilizaba la música como una herramienta para la denuncia social y la lucha por la justicia y la igualdad. A través de canciones que hablaban de temas como la pobreza, la discriminación y la opresión, estos artistas buscaban movilizar a la población y promover un cambio social radical. El movimiento de la “Nueva Canción Chilena” tuvo un gran impacto en

la cultura de este país y en la lucha por la justicia social, e inspiró más tarde, movimientos similares en otros países de Latinoamérica.

En medio de esta revolución cultural, en 1964, se fundó en La Serena, Chile, la primera orquesta infantil y juvenil de Latinoamérica bajo la dirección del músico, compositor y director de orquesta Jorge Peña Hen. Peña Hen, un líder comprometido con la difusión de la música y militante socialista unió los ideales de progreso social con el desarrollo de la sensibilidad y el conocimiento musical. A través de su liderazgo contagiosamente activo, organizó los primeros conjuntos instrumentales de niños y fundó la Escuela Experimental de Música de La Serena, una institución estatal y gratuita (Frega & Limongi, 2019). Este proyecto fue respaldado por un decreto ministerial especial en 1965, lo que permitió la integración de la enseñanza y práctica colectiva de la música en el plan curricular nacional, desde el cuarto grado hasta el liceo. Esta escuela mantiene una asociación con el Departamento de Música de la Universidad de La Serena, y su proyecto educativo sigue estando vigente en la actualidad (Concha Molinari, 2012).

Durante su viaje a Bloomington, Indiana, Estados Unidos, Peña Hen tuvo la oportunidad de observar la práctica orquestal y de banda en las escuelas y se dio cuenta de cómo esto podía adaptarse al contexto chileno. Así, diseñó un proyecto cuyo objetivo era integrar socialmente a los niños, brindando acceso a la música a todos los estratos socioeconómicos y utilizando la interpretación musical como medio para superar la pobreza; idea que más tarde sería adoptada por “El Sistema de Coros y Orquestas de Venezuela” (Cortes Mendoza, 1994). Los niños de las comunidades y barrios populares fueron seleccionados en base a criterios musicales para participar en dicho proyecto, algunos de los cuales incluso se convertirían con el tiempo en docentes del mismo.

Según Concha Molinari (2012), Peña Hen trabajaba en la adaptación y creación de algunas piezas musicales para su interpretación, modificando progresivamente la dificultad del repertorio. Además, mantenía una comunicación directa con músicos de diferentes universidades e instituciones en Chile, con quienes discutía y defendía sus convicciones acerca de la importancia de hacer música con y para los niños, con un enfoque en los resultados más allá de lo técnico o estético.

Durante los 10 años siguientes al inicio del proyecto se formaron numerosas orquestas infantiles y juveniles en diferentes partes de Chile, con su centro principal en La Serena. El proyecto tuvo un gran impacto en la sociedad de la época y logró alcanzar niveles de interpretación musical notables, según se infiere de la escasa documentación académica existente. Su objetivo de democratizar la música de arte occidental se expandió con el apoyo de los gobiernos chilenos en los primeros años de la década de 1970, mientras estos se movían hacia posiciones políticas “de izquierdas” (Carlson, 2016).

Algunos de los logros más importantes de la Orquesta Sinfónica Infantil fundada por Peña Hen fueron: la realización de conciertos en lugares destacados como el Teatro Municipal de Santiago y el Senado de la República en 1965, así como también las giras por distintos países de la región como Argentina, Perú y Cuba.

Debido a las tensiones políticas, cada vez mayores en Chile, las ideas de Peña fueron tachadas de socialistas (Carlson, 2016). En 1973, el golpe de estado del 11 de septiembre puso fin trágicamente a la vida del fundador y creador de estas iniciativas. Según Castillo Didier (1998) y la prensa contemporánea, Peña fue fusilado por la "caravana de la muerte"[14] el 14 de octubre debido a sus ideas políticas.

A pesar de la muerte violenta de su fundador, la idea de promover la educación musical para niños y jóvenes de todos los estratos socioeconómicos y utilizar la interpretación musical como un medio para superar la pobreza, logró sobrevivir. Profesores, músicos y alumnos continuaron manteniendo la escuela y sus ideales a pesar del “apagón cultural” que se vivió durante la dictadura. En 1992, ya en democracia, la actividad orquestal fue refundada por el maestro Fernando Rosas inspirado en el proyecto inicial de La Serena y se extendió por todo el país. Sin duda,

[14] La "Caravana de la Muerte" fue una expedición militar liderada por el general Sergio Arellano Stark que recorrió Chile en octubre de 1973, justo después del golpe de estado que derrocó al gobierno de Salvador Allende. Durante su recorrido, la Caravana de la Muerte detuvo, torturó y ejecutó a cientos de presos políticos en distintas ciudades del país. Este hecho se considera uno de los episodios más violentos y crueles del régimen militar de Augusto Pinochet en Chile. En la actualidad se sigue investigando y juzgando a los responsables de estos crímenes.

el legado de Jorge Peña Hen trascendió las fronteras de Chile desde mucho antes y tuvo un gran impacto en el resto del mundo.

1.2.2. VENEZUELA HASTA 1975

En la década de los 60, mientras Jorge Peña Hen desarrollaba su proyecto en Chile, en Venezuela, el músico y defensor de las artes, Juan Martínez, trabajaba para promover la actividad cultural en áreas fuera de la capital, Caracas. Aunque las fuentes documentales al respecto son escasas, (Carlson, 2016; Carlson & Sutherland, 2022) se destaca la creación del primer coro profesional en áreas rurales en 1964 y la creación de una Casa de la Cultura en Carora en 1969, con el fin de facilitar el acceso a la cultura en la región a través de espectáculos y clases de artes escénicas.

Según Carlson (2016) el desarrollo cultural y musical en Venezuela en las primeras décadas del siglo XX fue limitado debido al escaso asentamiento colonial y las tensiones políticas. No obstante, a medida que la economía y la política del país se vieron impactadas por la irrupción del petróleo en la década de 1970, se dieron las condiciones para el desarrollo de proyectos educativos y culturales. Sucesivos gobiernos utilizaron los fondos adicionales provenientes de la industria petrolera para organizar becas educativas y construir instituciones culturales como universidades y el Teatro Teresa Carreño, un enclave que todavía utilizan a diario las orquestas de Venezuela y que representa un icono nacional (Tarver, 2018). Esto permitió, a músicos como Juan Martínez, desarrollar proyectos musicales y mejorar el acceso a la educación musical en el país, aunque todavía existían desigualdades en el acceso a la educación musical entre diferentes estratos socioeconómicos. A pesar de los avances, el desarrollo musical de Venezuela en la mayor parte del siglo XX se caracterizó por la exclusión, en la educación musical, de los ciudadanos no pertenecientes a la clase alta de la sociedad.

Juan Martínez, aparte de músico, era miembro del Partido Comunista de Venezuela. Alarmado por los acontecimientos políticos en Chile ofreció su apoyo para acoger a tres compañeros de Jorge Peña Hen, quienes se exiliaron tras el golpe de estado en 1973. En 1974, Sergio Miranda, Pedro Vargas y Hernán Jérez llegaron a Venezuela como futuros profesores de la Casa de la Cultura de Carora. Todos ellos habían participado previamente en la creación de la orquesta infantil de La Serena en Chile. Sin embargo, después de doce años de éxito, esta orquesta y las demás que se

habían desarrollado en el país sudamericano fueron violentamente silenciadas debido a los sucesos políticos acaecidos (Tejera, 1977).

En el año 1975, los cuatro músicos, fundaron la Orquesta Sinfónica Infantil de Carora. Esta orquesta, compuesta principalmente por niños entre 8 y 15 años, fue creada con el deseo de brindar educación musical en una región históricamente marginada. En un corto período de tiempo, la orquesta logró atraer a más de 100 niños y recibió elogios de la prensa local por sus logros (Carlson, 2016).

1.2.3. VENEZUELA A PARTIR DE 1975

El programa educativo de la Orquesta Sinfónica Infantil de Carora se basó en las estrategias metodológicas utilizadas por Jorge Peña Hen en la Escuela Experimental de La Serena, Chile (Carlson, 2016). Según esta autora, los profesores de la escuela, entre ellos los músicos chilenos exiliados, aplicaron técnicas similares a las utilizadas por Peña Hen en Chile, en contraposición a la instrucción musical tradicional de “conservatorio europeo" que se enseñaba en Latinoamérica en ese momento, que incluía clases teóricas y privadas, durante años, antes de la práctica en una orquesta. Los profesores en Carora implementaron técnicas pedagógicas similares a las del Método Suzuki[15] combinadas con la enseñanza en grupo. El enfoque se centró en comenzar con los estudiantes sin conocimientos previos de música, proporcionándoles los instrumentos y gradualmente introduciéndoles la teoría musical mientras aprendían a trabajar en equipo y formar una orquesta.

Juan Martínez, principal impulsor de la Casa de la Cultura de Carora, enfatizó en una entrevista en 1977 la importancia del enfoque colectivo y amoroso en su método de enseñanza. Según él, este enfoque se alejaba de la imagen clásica del profesor

[15] El Método Suzuki es un enfoque educativo en la enseñanza de la música, especialmente dirigido a niños. Fue desarrollado por el violinista japonés Shinichi Suzuki en la década de 1940. El método se basa en la idea de que el talento musical no es innato, sino que puede ser desarrollado mediante una enseñanza adecuada y un entorno propicio. El método se centra en enseñar música a través del aprendizaje auditivo y la inmersión temprana. Los estudiantes replican piezas musicales antes de leer partituras y los padres juegan un papel activo en el proceso. Se enfatiza la repetición, la paciencia y la apreciación de la música como parte esencial de la vida. Principalmente utilizado para instrumentos de cuerda, el método ha sido adaptado a otras disciplinas artísticas.

severo y el alumno aislado que se asocia con la educación musical tradicional. Martínez también destacaba cómo, a medida que el proyecto se desarrollaba, había un número creciente de aspirantes a estudiantes que se presentaban espontáneamente. Además, señalaba que el aprendizaje de la música proporcionaba una formación espiritual que beneficiaba a los estudiantes en sus vidas, y que la capacidad de concentrarse en sus partes individuales dentro de la orquesta también les ayudaba a focalizarse en su trabajo escolar (Tejera, 1977).

La documentación académica disponible sobre el origen de las prácticas musicales para la transformación social en Chile y Venezuela es limitada y combinada con publicaciones en prensa y biografías de los principales actores involucrados. Sin embargo, en 1975, el Maestro José Antonio Abreu fundó la Orquesta Nacional Juvenil "Juan José Landaeta", un conjunto de jóvenes músicos venezolanos, con el objetivo de promover y estimular el desarrollo musical del país mediante la educación musical de los estudiantes desde la edad preescolar hasta el bachillerato (Asuaje de Rugeles et al., 1986). Varias fuentes (G. Baker, 2014; Carlson, 2016; Creech et al., 2016; Pedroza, 2015; Verhagen et al., 2016) describen el proceso de creación del proyecto, que se desarrolló en paralelo a la Orquesta y Escuela de Carora, alcanzando fama y reconocimiento mundial junto a su fundador y llevando las ideas de Jorge Peña Hen y Juan Martínez al ideario colectivo de una nueva forma de concebir la educación musical. Hasta tal punto, que la literatura académica y el relato actual han parecido olvidar el origen real de dichas ideas.

En la década de 1960, la Orquesta Sinfónica de Venezuela, principal orquesta del país, estaba compuesta en gran medida por extranjeros (Carlson, 2016). Tras un viaje a Estados Unidos, José Antonio Abreu regresó a Venezuela con la iniciativa de promover la música y las oportunidades educativas en este campo para la sociedad venezolana en su totalidad (de manera similar a lo que ocurrió 12 años antes con Jorge Peña Hen).

El polifacético José Antonio Abreu, músico, economista, político liberal, activista y educador venezolano estudió piano y composición desde su infancia, se graduó en economía y ejerció como diputado del Congreso Nacional. A los 45 años fundó la Orquesta Nacional Juvenil “Juan José Landaeta” que sería la primera de las muchas que nacerían bajo su liderazgo durante los siguientes 33 años hasta su muerte en 2018, con 78 años. La red de orquestas, conocida popularmente como “El Sistema”,

se convirtió en un referente mundial que le valió a su creador el prestigio y la fama. Entre los reconocimientos por su labor destacan numerosos nombramientos como Doctor *honoris causa*, el Príncipe de Asturias de las Artes o la proposición para Premio Nobel de la Paz.

Analizando rigurosamente la literatura existente, así como los testimonios del mismo Abreu (Aponte-Moreno, 2018; Baker, 2022b; Fink, 2016; Frega & Limongi, 2019; Lara, 2022), parece que al principio, Abreu no estaba motivado por los mismos objetivos que Peña Hen o Martínez, sino que su enfoque principal era el desarrollo musical y la formación de nuevos músicos para ocupar espacios en el campo cultural venezolano. Sin embargo, Hollinger (2006) sugiere, que a medida que el proyecto crecía, sus objetivos también se ampliaron para incluir metas de carácter más social, ya sea debido a la búsqueda de dirección y financiación o a un cambio en su estilo de liderazgo que se abría al cambio organizacional (Rodas, 2006).

En 1976, la Orquesta Nacional Juvenil de Abreu y la Orquesta Infantil de Carora ofrecieron un concierto conjunto. Según Carlson (2016), este evento tiene un gran significado ya que muestra la importancia del proyecto de Juan Martínez como el origen del posterior desarrollo del modelo de Abreu. Durante los dos años siguientes, se registró una estrecha relación entre ambos proyectos y las orquestas incluso se fusionaron para algunos eventos, como el viaje a Aberdeen, Escocia. Ciertas declaraciones e intervenciones en la prensa son particularmente significativas, ya que parecen profetizar los acontecimientos que ocurrirían en las décadas siguientes. Tras el primer concierto conjunto, Abreu hizo una declaración en la que reconoció públicamente el esfuerzo exitoso de Juan Martínez, Pedro Vargas y Hernán Jérez en la creación de un proyecto merecedor del apoyo de toda la nación y lo calificó como un arquetipo digno de emulación y reflexión.

Según Carlson (2016), Juan Martínez expresó en una ocasión que su proyecto podría ser replicado en todo el país mediante la creación de más orquestas infantiles, lo cual resulta ser una afirmación de gran importancia si se tiene en cuenta el gran número de conjuntos musicales que se fundarían en la década de 1970 y se convertirían en parte de ”El Sistema” nacional de Abreu.

Los testimonios enfatizan la buena sintonía que parecía existir entre los maestros. Abreu hizo partícipe en numerosas ocasiones a la Orquesta de Carora de diversos

eventos, pero a la vista de la literatura, mientras Martínez parecía interesado en desarrollar la labor dentro del Estado de Lara, Abreu tenía una concepción expansionista del modelo. Aun así, la aportación de los músicos de Carora fue valiosa puesto que inspiraron un nuevo concepto, el de "núcleo"[16], parte fundamental del modelo organizativo posterior de "El Sistema".

De acuerdo con Valdés Urrutia (1995), Abreu destacó la importancia de las enseñanzas y aportes recibidos de los educadores chilenos en el desarrollo de una nueva perspectiva en la educación musical en Venezuela y enfatizó la profundidad de los lazos entre Venezuela y Chile en este ámbito.

La literatura disponible sobre las actividades y logros de Juan Martínez en los años posteriores a la fundación de la Orquesta Infantil de Carora es escasa. Sin embargo, la Casa de la Cultura, sede original de la orquesta, se ha convertido en un núcleo dentro de la amplia red de "El Sistema", y lleva el nombre de su fundador. La Casa de la Cultura de Juan Martínez se distingue por su papel histórico único y autonomía dentro de la red de "El Sistema". Además de enfatizar en el aprendizaje de la música folclórica venezolana, el centro incluye la interpretación del quatro[17] como parte obligatoria de la teoría musical (Carlson, 2016).

Según Verhagen et al. (2016), a principios de los años setenta, además de la formación inicial fundada por Abreu en Caracas, coexistían ya varias orquestas juveniles en diferentes ciudades de Venezuela, como Barquisimeto, Ciudad Bolívar, Maracaibo, Maracay y Valencia. En 1979, se creó la Fundación del Estado para el Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela (FESNOJIV), que

[16] Es una estructura organizacional central y primordial de "El Sistema" con el propósito de sistematizar la práctica colectiva de la música, como modelo formativo, humanista y de inclusión organizacional social, donde se desarrollan los Programas y las Escuelas. (Definición aportada en el sitio web de "El Sistema"). Los núcleos son los puntos de partida para la creación de orquestas y coros en las comunidades, y su objetivo principal es brindar acceso a la educación musical a niños y jóvenes.

[17] El quatro es un instrumento musical de cuerda tradicional de Venezuela, similar a una guitarra de cuatro cuerdas. Es uno de los instrumentos más representativos de la música folclórica del país y se utiliza en una variedad de géneros, incluyendo joropo, parranda, y merengue. El quatro se toca con un plectro y se conoce por su sonido melódico y rítmico.

agrupaba y dirigía las diferentes orquestas en sus actividades programáticas y financieras. Durante la década de 1980, el proyecto se conocía popularmente como "La Orquesta". Más tarde, en los 90, su nombre mundialmente reconocido fue “El Sistema”.

En el año 2011, la Fundación del Estado para el Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela (FESNOJIV) pasó a llamarse Fundación Musical Simón Bolívar.

1.2.4. EL SISTEMA

Actualmente, “El Sistema” se conoce como un programa educativo musical desarrollado en Venezuela que tiene como objetivo proporcionar acceso a la educación musical a jóvenes de bajos ingresos. Fue fundado en 1975 por el maestro José Antonio Abreu con el fin de promover el desarrollo musical del país y fomentar la educación musical de los estudiantes desde la infancia a la juventud (Booth, 2011).

Como se ha comentado en la sección anterior, inicialmente, antes incluso de conocerse como “El Sistema”, los objetivos del programa eran la formación e instrucción orquestal y coral de jóvenes músicos venezolanos en la música clásica occidental. Sin embargo, en la década de 1990, con el paso de los años y los cambios sociales y políticos acaecidos, tanto nacional como internacionalmente, José Antonio Abreu reorientó los fines del proyecto hacia la inclusión y la transformación social a través de la música. De hecho, fue en 1990, cuando se acuñó la expresión “Acción Social por la Música”, que ha acompañado desde entonces a “El Sistema”. Este término, como ya se ha señalado previamente, fue posiblemente tomado de una organización brasileña con el mismo nombre (Baker, 2022b).

“El Sistema” se centra en la formación en orquestas y coros y utiliza la práctica colectiva como una herramienta pedagógica para enseñar música y desarrollar habilidades sociales y cognitivas en los estudiantes (Tunstall, 2012). A lo largo de los años, se ha expandido para incluir una amplia variedad de programas, incluyendo orquestas y coros infantiles, programas de música en escuelas, programas de música para adultos y programas de formación de maestros. “El Sistema” ha sido reconocido a nivel internacional por su enfoque innovador en la educación musical y su impacto en la comunidad venezolana (Stainova, 2020), aunque también ha sido objeto de controversia y debate en torno a sus resultados y metodologías (G. Baker, 2014). Hoy

coexisten visiones polarizadas entre defensores y críticos de “El Sistema”, tal y como se desarrolla en la presente sección de este capítulo.

Para comprender la evolución y las motivaciones que impulsaron el proyecto “El Sistema” hacia la fama mundial y su capacidad de sobrevivir durante casi medio siglo hasta la actualidad, atravesando diferentes gobiernos y sistemas políticos, desafíos y crisis sociales de gran magnitud, es esencial conocer la figura de su creador José Antonio Abreu (Aponte-Moreno, 2018; Lara, 2022). Los distintos autores, tanto admiradores como detractores, coinciden en señalar su talento innato para la comunicación, el liderazgo, la persuasión y la tenacidad a la hora de alcanzar sus metas (Baker, 2018; Pedroza, 2015). Por ello, y sin profundizar más en esta disertación para no alejarse del objeto de esta tesis, resulta interesante mencionar algunas de las intervenciones significativas de este personaje, las cuales ilustran cómo moldeó con el paso del tiempo un relato apasionante acerca del poder transformador de la música al que es difícil resistirse.

> Estas fueron las palabras de José Antonio Abreu al recibir el premio Príncipe de Asturias, donde dijo: “Desde sus inicios, nuestra labor se inspira en el principio conforme al cual la Educación Artística, lejos de constituir monopolio de élites, debe consolidarse como eminente Derecho Social de nuestros pueblos... El objetivo esencial de “El Sistema” no se refiere solo al plano artístico, sino que se inserta, directa y profundamente, en el contexto global de una estrategia de Participación, Capacitación, Prevención y Rescate de Jóvenes y Niños en y por el Arte”. (…)
>
> Al recibir el Premio TED, en el 2009, en el estado de California, Estados Unidos, indicó: “La educación, como síntesis del saber y del conocimiento, es la vía para lograr una sociedad más perfecta, más consciente, más noble, más justa”. (…)
>
> Acerca de los proyectos de educación especial de “El Sistema”, Abreu afirmó: “niños invidentes, privados de la audición, privados del habla, con síndrome de Down y otras gravísimas patologías, tocan y cantan con esperanza y reviven a la vida social a través de nuestro arte... medicina y música asociadas...”. Lara (2022, pp. 8-9)

Numerosos autores han estudiado la estructura, valores, expansión o impacto social en forma de beneficios, resultados musicales, educativos, etc. de “El Sistema” o de

los Programas Inspirados en “El Sistema” (SIP)[18] (Bolden et al., 2021; Creech et al., 2016; Puromies & Juvonen, 2020). Entender “El Sistema”, con sus aciertos y errores, con sus logros y desafíos, es entender una parte muy importante del éxito y propagación de las prácticas musicales para la transformación social de los últimos 30 años y, por ende, es fundamental para analizar en perspectiva otros proyectos, como el del Coro Inclusivo Cantatutti (CIC), objeto principal de esta tesis.

1.2.4.1. ESTRUCTURA

“El Sistema” está estratificado en una jerarquía de orquestas en la que los estudiantes progresan a través de diferentes niveles de formación, desde los "núcleos" de base locales hasta orquestas infantiles, juveniles, semi-profesionales y profesionales. La Orquesta Sinfónica Simón Bolívar puede considerarse la cima de este modelo y es reconocida internacionalmente como el mayor exponente de “El Sistema”. Los participantes del programa buscan alcanzar el mayor nivel de excelencia artística, musical y social en su proceso de formación (G. Baker, 2014; Verhagen et al., 2016). Para ello, durante los años 80 se crearon diferentes orquestas profesionales y semi-profesionales regionales que han evolucionado desde entonces.

Tal como afirma Verhagen et al. (2016), en paralelo a la creación de orquestas se establecieron centros de estudio y perfeccionamiento, para mejorar los estándares de la práctica instrumental. Estos centros incluyen Conservatorios regionales, el Conservatorio de Música Simón Bolívar, el Instituto Universitario de Estudios Musicales (IUDEM), la Academia Latinoamericana de Violín y los diversos núcleos establecidos en los estados y territorios federales, encargados de la formación básica y agrupados en el Programa Nacional de Formación Orquestal y Coral. Los niveles semi-profesionales y profesionales proveen nuevos formadores para los niveles intermedios e iniciales, creando un ciclo continuo donde los estudiantes se convierten en nuevos docentes.

[18] Los Programas Inspirados en “El Sistema”, *Sistema-Inspired Program* (SIP), en sus siglas en inglés, es el nombre con el que se conocen a las prácticas musicales basadas en el proyecto venezolano de práctica musical fundado por Abreu.

Aunque diversos autores discrepan de las cifras oficiales debido a la falta de contraste o actualización de las mismas (Baker, 2022b; Southard, 2022), se mencionan las estadísticas proporcionadas en la página web oficial de "El Sistema"[19]. Aun a riesgo de proporcionar un dato impreciso o desactualizado, se trata de las fuentes más oficiales a las que hay acceso y permiten, de alguna manera, conocer o estimar las dimensiones y magnitud del proyecto estudiado. Según esta fuente, "El Sistema" cuenta con 443 núcleos y 1.704 módulos[20] que atienden a 1.012.077 niñas, niños, jóvenes y adolescentes con 5.021 docentes en 24 estados de Venezuela[21]. Se contabilizan 1.722 agrupaciones orquestales, 1.426 agrupaciones corales, 1.772 agrupaciones de Iniciación Musical, 694 agrupaciones de música folclórica venezolana y 266 agrupaciones de música popular (moderna) y otros géneros.

A lo largo de las décadas de 1990 y 2000, "El Sistema" experimentó un gran aumento en su visibilidad y reconocimiento en el ámbito mediático. Recibió grandes apoyos de financiación, políticos y publicitarios que lo impulsaron en el contexto internacional, académico y no académico, y lo convirtieron en una referencia de la formación y la práctica musical, con gran éxito de impacto (Baker & Frega, 2016). Las distintas agrupaciones de proyección internacional se reafirmaron en estos años recorriendo los principales escenarios de Europa. Al mismo tiempo algunos de los músicos que en la década anterior habían sido formados en "El Sistema" empezaron a ganar fama mundial como es el caso de Gustavo Dudamel, Diego Matheuz, Christian Vásquez, Edicson Ruiz o Francisco Flores; que han ocupado el cargo de directores en la Filarmónica de los Ángeles, la Filarmónica de Viena, la Sinfónica de Melbourne, la

[19] https://elsistema.org.ve/

[20] Es una estructura que se suma a esta red para llegar a los pueblos más recónditos del país, a las zonas fronterizas, a comunidades, urbanizaciones y escuelas, con el propósito de que ninguna niña, niño o joven venezolano quede excluido de la experiencia y disfrute que brinda la música. (Definición aportada en el sitio web de "El Sistema")

[21] Estas cifras, consultadas en enero de 2023, coinciden exactamente con las encontradas en diciembre de 2019 y posteriormente referenciadas por Southard, K. (2022). *Enhancing the Social Justice Outcomes of El Sistema-Inspired Programs by Integrating Kingian Nonviolence Philosophy* [Tesis doctoral, University of Rochester]. http://hdl.handle.net/1802/36909

Orquesta del Teatro *La Fenice*, la Sinfónica *Stavanger*, la Filarmónica de *Arnhem*, o en el caso de los dos últimos, contrabajista en la Filarmónica de Berlín y trompetista exclusivo del sello *Deutsche Grammophon* (Majno & Annals, 2012; Tunstall, 2012; Verhagen et al., 2016).

Con el tiempo, la estructura organizativa de "El Sistema" se ha vuelto cada vez más compleja, contando actualmente con varios programas específicos de enseñanza:

Tabla 1. Relación de programas de "El Sistema".

Programa	Participantes
Programa Académico Orquestal	50.111
Incluye a niños y jóvenes guiados por docentes y directores que, además de enseñar música, forman a sus estudiantes de manera integral con principios de igualdad, respeto, solidaridad, compromiso, responsabilidad, trabajo en equipo y cultura de paz.	
Programa Académico Coral	132.900
Incorpora a niños y jóvenes que, usando la voz como instrumento, se les abre una gama de posibilidades de desarrollo individual y colectivo, contribuyendo con su crecimiento artístico, humanístico e intelectual.	
Programa Simón Bolívar	629.394
Fomenta la práctica colectiva de la música en las escuelas pertenecientes al subsistema de educación básica de nuestro país, con el propósito de que esta población aprenda las bondades de la música y los valores que se desprenden de ella.	
Programa Alma Llanera	35.936
Promueve los valores culturales autóctonos del país y da a conocer las costumbres propias de las regiones, por medio de la ejecución de instrumentos típicos. Cuenta con la valiosa participación de educadores culturales que, junto a los docentes de "El Sistema", profundizan en las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la música venezolana, lectura de partituras y promoción del enorme bagaje cultural con el que cuenta nuestra nación.	
Programa de Música Popular	2.831
Proyecta y aborda una amplia gama de ritmos y géneros. Contribuye con la consolidación de bandas de jazz, rock sinfónico, música afroamericana, latinoamericana y caribeña.	
Programa de Educación Especial	1.595
Promueve el desarrollo sistemático y permanente de la "Práctica Orquestal y Coral" de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales y/o (dis)capacidad, a través de estructuras y mecanismos académicos de formación, fundamentados en los principios metodológicos de la "Práctica Colectiva de la Música".	
Programa de Iniciación Musical	74.424
Favorece el acercamiento directo de niños, jóvenes y adultos al mundo orquestal y coral, respetando su fase cognitivo-emocional y contribuyendo con su desarrollo de manera integral.	

Programa Nuevos Integrantes	1.490
Acerca a los bebés al mundo de la música desde que están en el vientre materno hasta los 3 años. Basado en la integración social orquesta-familia para desarrollar el talento artístico de los niños y brindarles la oportunidad de ingresar a un núcleo orquestal y coral para continuar con su formación artística dentro de “El Sistema”.	
Programa Atención Hospitalaria	519
Imparte formación musical a niños y jóvenes recluidos en hospitales con enfermedades crónicas, además de garantizar su incorporación a los núcleos de su comunidad. De esta manera, la música se convierte en una herramienta terapéutica y permite aminorar en sus integrantes los niveles de ansiedad y estrés que cada patología ocasiona, lo cual favorece, además, la relación familia-paciente-médico.	
Programa de Formación Académica	1.200
Incentiva la formación de docentes que cumplen la labor de capacitar a los niños y jóvenes atendidos en la red de núcleos y módulos que conforman “El Sistema”.	
Programa Académico de Lutería	303
Brinda las herramientas necesarias para abordar este importante espacio socio-productivo, que contempla el mantenimiento, reparación y construcción de instrumentos musicales sinfónicos y populares utilizados en las diferentes orquestas.	
Programa Académico Penitenciario	1.863
Persigue transformar la vida de mujeres y hombres privados de libertad, con el propósito de sembrar valores sociales, por medio de la disciplina de la música y dignificar a los reclusos para ayudarlos a superar la adversidad mientras cumplen su pena.	

Nota: Información extraída del sitio web de “El Sistema” en enero de 2023.

Sin entrar en un análisis detallado del impacto y las características de cada programa, es importante considerar cómo la compleja organización de “El Sistema” ha buscado brindar apoyo a diferentes grupos vulnerables a través de la música, con programas que han sido replicados o adaptados en otros países y contextos, con el objetivo de reducir las desigualdades y la exclusión social.

1.2.4.2. VALORES Y PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS, DIDÁCTICOS, ORGANIZATIVOS O FILOSÓFICOS

Cabría analizar si “El Sistema” reúne una serie de valores, principios pedagógicos, didácticos, organizativos o filosóficos concretos y definidos, ya que existe una notable falta de información oficial y sistematización investigadora al respecto.

La comprensión de las características que rigen el funcionamiento de “El Sistema” es esencial para entender su evolución y objetivos a lo largo del tiempo. Sin embargo,

no existe un consenso entre los autores principales sobre si se trata de valores, principios pedagógicos, didácticos, organizativos o filosóficos. Pese a ello, se insiste en la importancia de estos elementos para el éxito y la continuidad del proyecto.

Por un lado, Govias (2011) establece los que considera los cinco principios fundamentales:

- Cambio social: el objetivo principal de "El Sistema" es lograr un cambio social significativo mediante la promoción de la excelencia musical. Se entiende que la mejora en la educación musical puede contribuir al desarrollo personal y social de las personas, especialmente en comunidades con desafíos socioeconómicos.
- Enfoque en ensambles: "El Sistema" se centra en la experiencia colectiva, ya sea en orquestas o coros, para fomentar la colaboración y el trabajo en equipo entre los estudiantes.
- Frecuencia: "El Sistema" promueve la práctica regular y consistente, con encuentros frecuentes y períodos prolongados de tiempo para los ensambles.
- Accesibilidad: los programas de "El Sistema" son gratuitos y están abiertos a todos, sin importar el nivel socioeconómico o la habilidad musical previa.
- Conectividad: "El Sistema" está estructurado como una red cohesiva de programas y oportunidades para los estudiantes en todo el país, con cada núcleo conectado a nivel urbano, regional y nacional.

Por su parte, Creech et al. (2016), en el estudio más extenso que se ha realizado hasta la fecha sobre "El Sistema" y los proyectos inspirados en él, destaca las siguientes características clave que contribuyen al éxito de estos programas:

- La enseñanza y el aprendizaje en conjunto y entre pares.
- La inclusión de todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico o habilidad.
- La accesibilidad a la educación musical gratuita.
- La frecuencia, intensidad y consistencia del contacto con la música.
- El deseo de alcanzar la excelencia en la interpretación musical.
- La integración del desempeño en la pedagogía.

- El compromiso de las familias y la comunidad en el proceso educativo.
- La capacidad de adaptarse a las necesidades de la comunidad local.
- El desarrollo holístico de los estudiantes en términos musicales y en su desarrollo personal y social.
- La creación de comunidades de aprendizaje permanente.

Al margen de las dos aportaciones anteriores, Verhagen et al. (2016) identifican principios como la selección del repertorio, la excelencia, o el liderazgo, que se repiten en notables ocasiones a lo largo de la literatura que aborda el programa como principales rasgos identitarios.

"El Sistema" en sí mismo es un fenómeno, no solo educativo o musical sino también político y social, que ha impactado durante los casi últimos 50 años en Venezuela y el resto del mundo. Su estructura, evolución, práctica o valores pueden inspirar largas reflexiones y producciones investigadoras. Sin embargo, el foco de esta tesis se sitúa en una óptica más amplia que engloba "los proyectos musicales de transformación social" y, aunque para la gran mayoría el modelo venezolano ha sido la inspiración inicial, no es el único. De su evolución, estructura, valores o aspiraciones, se pueden encontrar similitudes en el resto de los proyectos posteriores.

1.2.4.3. EXPANSIÓN DEL MODELO

La última década del siglo XX y la primera del siglo XXI supusieron un aumento significativo en la popularidad y el alcance de "El Sistema" en el mundo exterior (Baker, 2022b). Esto se debió en gran parte a la alineación estratégica del gobierno venezolano con el proyecto, que llegó a depender directamente del despacho de presidencia (Majno & Annals, 2012), así como a la obtención de grandes cantidades de financiación, como los 8 millones de dólares en 1998 y los 150 millones en 2008 del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (Baker & Frega, 2016). Como consecuencia, se produjo un aumento en la exposición y el interés por parte de la comunidad global, lo que a su vez produjo la replicación del modelo en nuevos contextos nacionales y sociales.

Actualmente, es posible identificar distintos proyectos inspirados en "El Sistema" que cuentan con el respaldo financiero de fundaciones nacionales o fondos públicos a nivel estatal, al igual que programas llevados a cabo por organizaciones sin ánimo de

lucro o asociaciones culturales que operan en una variedad de contextos y con diferentes escalas de alcance. Según Baker (2022b), se observa que los programas de Acción Social por la Música en América Latina tienden a ser de tamaño mediano o grande, alcanzando a un gran número de participantes que en ocasiones pueden ser varios miles o cientos de miles. Sin embargo, en comparación, estos programas en el Norte Global[22] suelen ser de menor escala.

En 1989 México fundó un núcleo inspirado en el modelo de "El Sistema" en Venezuela. Actualmente, el programa de "El Sistema" en México cuenta con una red altamente desarrollada con más de 180 orquestas juveniles, 950 coros y 100 bandas de viento financiados federalmente. En 1991 el director de orquesta chileno Fernando Rosas viajó a Venezuela y regresó con inspiración para implementar un sistema similar al que observó allí. De este modo, en 2001 se estableció la Fundación de Orquestas Juveniles (FOJI) que cerró el círculo que Jorge Peña Hen había iniciado en 1964. "El Sistema" continuó expandiéndose en América Latina durante los años 90, como en Colombia (1991) y Brasil (1996) (Carlson & Sutherland, 2022). Poco después, en 1997, Eva Estrada[23] escribió un informe para el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) que presentaba resultados enfrentados sobre la actividad del programa. Esto no impidió que el Banco financiara "El Sistema" con 8 millones de dólares en 1998, que serían 150 millones más en el año 2008 (Baker & Frega, 2016).

---

[22] El término "Norte global" se refiere a los países o regiones del mundo que se consideran más desarrollados, ricos y poderosos, principalmente los países de Europa occidental, América del Norte y algunos países de Asia como Japón y Corea del Sur. El término se usa a menudo en contraposición al "Sur global", que se refiere a los países o regiones del mundo que se consideran menos desarrollados, más pobres y con menos poder, principalmente los países de África, América Latina y Asia meridional.

La división Norte-Sur se basa en factores económicos, políticos y culturales, y se ha utilizado para describir las desigualdades y la brecha de poder entre las naciones desarrolladas y las naciones en desarrollo. Es importante destacar que esta clasificación no es necesariamente precisa o justa, ya que hay países ricos y pobres tanto en el Norte como en el Sur, y muchas regiones y países en desarrollo han experimentado un rápido crecimiento y desarrollo en las últimas décadas.

[23] Eva Estrada es una consultora que en 1997 realizó un informe para el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Este documento se basó en entrevistas con músicos de diversos núcleos y contiene transcripciones de las entrevistas. A diferencia de los informes anteriores, el reporte de Eva Estrada incluyó ex músicos del programa y presentó perspectivas críticas de participantes pasados y actuales.

En 2011, gracias al BID, uno de los principales apoyos económicos de “El Sistema” durante los últimos 47 años junto al estado venezolano, se llevó a cabo la inauguración del Centro Nacional de Acción Social por la Música en Caracas, un icono y referencia del poder y la fama que el proyecto ha alcanzado (Baker, 2022b).

Baker (2018) y Carlson and Sutherland (2022) coinciden en que resulta fundamental conocer las dimensiones económicas o financieras del programa para entender cómo, unido al discurso del fundador de “El Sistema”, a partir de finales de la década de 1990 y principios de los 2000 el “movimiento de expansión” alcanzó el resto del mundo a través de innumerables giras de la Orquesta Simón Bolívar, estandarte internacional de “El Sistema”, bajo la batuta de Gustavo Dudamel, alumno insigne del programa. Destaca la publicación de Carlson and Sutherland (2022) que presentan en una lista la creación cronológica de “núcleos” inspirados en “El Sistema” desde 1975 a 2019. Un total de 75 países, en 6 continentes que suponen la evidencia mejor documentada de este fenómeno hasta la fecha. En palabras de los propios autores: “A pesar de todas las críticas que se han dirigido a “El Sistema”, el impacto de su manifestación global es indiscutible, y es una de las revoluciones verdaderamente importantes en la educación musical” (Carlson & Sutherland, 2022, p. 133).

Ejemplos de prácticas musicales de transformación social con carácter nacional e inspirados en “El Sistema” pueden ser la Fundación Sistema de Orquestas Infantiles y Juveniles de Argentina (FSOIJAR)[24] o los *Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia* (*NEOJIBÁ*)[25] en Brasil. Otras experiencias se sustentan en organizaciones no gubernamentales, asociaciones sin ánimo de lucro o fundaciones privadas como *Sistemang Pilipino* en Filipinas[26], *African Youth Ensemble de Soweto* en Sudáfrica, *Child´s play India*[27], *Superar*[28] en Austria, Eslovaquia, Rumanía,

[24] https://www.sistemadeorquestas.org.ar/

[25] https://www.neojiba.org/

[26] https://sistemangpilipino.org/

[27] https://childsplayindia.org/

[28] https://www.superar.eu/en/

Hungría, Suiza, Bosnia y Herzegovina y Liechtenstein o Acción por la Música[29] en España (Carlson & Sutherland, 2022).

Cada proyecto responde a un contexto y necesidades concretas. Los colectivos socialmente vulnerables, las diferentes legislaciones educativas, el nivel de escolarización o la renta per cápita son solo algunos de los factores que influyen en el desarrollo de la actividad educativa, musical o formativa de estos proyectos.

> Cada continente tiene sus características culturales y sus problemáticas sociales particulares. En Europa, la integración y cohesión social de los inmigrantes y minorías, como los discapacitados, por ejemplo, es un reto político, social y educativo. En América Latina, donde el idioma no constituye una barrera cultural y la pobreza es mucho más marcada, los objetivos de los proyectos músico-sociales están más centrados en la prevención y lucha contra la violencia directa, estructural y cultural. (…) buscan ofrecer alternativas diferentes a los públicos vulnerables, permitir a las nuevas generaciones soñar con una forma de vida sin violencia y, en algunos casos, imaginar un proyecto de vida. Aprender música en grupo probablemente no sacará a las familias de la pobreza ni en Europa ni en América Latina, pero sí sembrará valores individuales y colectivos en los alumnos para enseñarles a construir una sociedad en paz, comenzando por la familia, el barrio o la comuna. (Cobo Dorado, 2021, p. 65)

Es importante tener en cuenta que, aunque los proyectos inspirados en “El Sistema” comparten ciertos valores y principios fundamentales, también pueden variar en función del contexto social y cultural en el que se desarrollan. Esto ha llevado a la creación de adaptaciones y mejoras del modelo original, lo que a su vez ha generado un amplio rango de enfoques y estrategias en la implementación de la Acción Social por la Música en diferentes contextos nacionales e internacionales.

Para ilustrar esta idea, se puede mencionar la creación de la Fundación Nacional Batuta en Colombia en 1991, que tuvo como objetivo mejorar la calidad de vida de los niños, adolescentes y jóvenes a través de la formación musical en prácticas colectivas y desde una perspectiva de inclusión social, derechos y diversidad cultural (Rodríguez Sánchez, 2019). La Fundación Batuta se diferencia del modelo venezolano al incluir

[29] https://accionporlamusica.es/

repertorios de música tradicional colombiana con instrumentos autóctonos y un programa para personas con (dis)capacidad, contribuyendo así tanto a la búsqueda o recuperación de una identidad cultural como a la inclusión social (Cobo Dorado, 2021). "El Sistema" tardó varias décadas en implementar este tipo de aprendizajes de la mano del programa "Alma Llanera" a pesar de haber sido criticado por ello con anterioridad (Baker & Frega, 2016). Este solo es un ejemplo de los muchos programas que derivan de "El Sistema" sin reproducir sus prácticas de manera literal, hecho que resulta imposible puesto que no existe un manual y como el propio Abreu reconoció: "el día que definamos un sistema, ya estará muerto" (Tunstall, 2012, p. 215).

Por ello resulta imposible analizar los objetivos concretos, campos de acción y características propias de todos los proyectos que utilizan la música como herramienta para la transformación social. Solo en la página web de "El Sistema Global"[30], aparecen referenciados 157 proyectos "Inspirados en El Sistema". Y, a simple vista, tras haber estudiado ampliamente la documentación académica referente a este fenómeno, así como la experiencia previa, conversaciones con formadores, líderes de distintos programas, investigadores, documentos audiovisuales procedentes de redes sociales y literatura gris de carácter divulgativo, no son ni mucho menos la totalidad de los existentes. Pero sirve para dar una idea de la magnitud de la onda expansiva generada por el proyecto.

Tabla 2. Número de proyectos en función del país en el que se desarrollan.

N.º	País
109	EE. UU.
17	Canadá
12	México
10	Reino Unido
6	Sudáfrica
5	Costa Rica - Perú - Turquía

[30] https://sistemaglobal.org

4	Argentina - Nueva Zelanda - Paraguay - Filipinas
3	Australia - Bolivia - Francia - Italia - Palestina - Panamá - España - Suecia - Países Bajos - Uruguay
2	Austria - Chile - Puerto Rico - Corea del Sur - Suiza - Uganda - Vietnam
1	Armenia - Bosnia y Herzegovina - Brasil - Colombia - Chipre - Dinamarca - El Salvador - Escocia - Eslovaquia - Finlandia - Groenlandia - Guatemala - Haití - Honduras - India - Irlanda - Japón - Kenia - Nicaragua - Noruega - Portugal - Rumania - Santa Lucía - Sri Lanka - Taiwán - Tailandia - Venezuela
257	TOTAL

Nota: Información extraída del sitio web de "El Sistema Global" en enero de 2023.

En la actualidad, se pueden encontrar un gran número de proyectos musicosociales como iniciativas educativas en materia musical a nivel global. Estos proyectos han demostrado ser, en la mayoría de los casos, efectivos en la creación de ambientes de coexistencia pacífica, promoviendo la participación activa, transformando conflictos y fomentando procesos de reconciliación y cooperación entre los participantes (Cabedo-Mas, 2014).

Entre la literatura asociada a los proyectos inspirados en "El Sistema" destacan publicaciones sobre programas en Canadá (Hedayati et al., 2016; Lorenzino, 2015; Merati et al., 2019; Morin, 2014; Nemoy & Gerry, 2015), Estados Unidos (Hopkins et al., 2017; Hospital et al., 2018; Ilari et al., 2016; Kraus, Hornickel, et al., 2014; Kraus, Slater, et al., 2014a; Slater et al., 2013), Argentina (Avenburg et al., 2016; Rodrigo Moreno, 2015), Bolivia (Martínez Hernández, 2020), Colombia(Rincón Prat, 2017; Rodríguez Sánchez, 2019; Rodríguez-Sánchez et al., 2018; Rueda Mueses, 2020), Honduras (Luna-Nemecio & Rodríguez-Reinoso, 2022), México (Bautista Cupul, 2016; Morales Petersen, 2015), Australia (Osborne et al., 2016), Escocia (Allan et al., 2010), Italia (Fasano et al., 2019), Portugal (Boia & Boal-Palheiros, 2017), Suecia (Bergman & Lindgren, 2014; Ehrlin & Gustavsson, 2018; Gustavsson & Ehrlin, 2018; Kuuse, 2018) y Reino Unido (Rimmer, 2018; Tsaklagkanou & Creech, 2016).

Los programas musicosociales se enfocan en la democratización de la cultura y la promoción de la paz mediante la enseñanza de habilidades instrumentales o vocales en espacios no tradicionales, ya sean casas comunales, asociaciones, centros sociales y núcleos, especialmente en áreas desfavorecidas, en vez de en conservatorios y escuelas de música. Estos programas se integran en políticas de

lucha contra la violencia y promoción de la inclusión social. Se prioriza la formación en prácticas musicales grupales, con el objetivo de fomentar valores referentes al respeto, la tolerancia, la disciplina, la responsabilidad, la solidaridad y la cooperación. La música es vista como un medio para desarrollar estos valores, en lugar de ser considerada un fin educativo prioritario (Cobo Dorado, 2021). A pesar de esta última apreciación de la autora, "El Sistema" y muchos de los proyectos inspirados en él, reivindican el logro de la excelencia como uno de sus valores y metas más significativas (Creech et al., 2016; Verhagen et al., 2016) lo que lleva a numerosos autores (G. Baker, 2014; Baker, 2016b, 2018; Baker & Frega, 2018; Frega & Limongi, 2019; Henley & Higgins, 2020) a criticar la preponderancia, en algunos proyectos, de los objetivos musicales por encima de los objetivos sociales. Dicho con otras palabras: la excelencia por encima de la inclusión.

Desafortunadamente no existe una base de datos unificada que clasifique y categorice los proyectos de Acción Social por la Música a nivel global sin restringirse a "El Sistema" y sus proyectos directamente inspirados. No es el objeto de esta tesis llevar a cabo tan interesante trabajo, pero sirve para ilustrar las dimensiones del campo de estudio la siguiente afirmación: "En total, revisamos 277 programas que representan a 58 países. De ellos encontramos 85 trabajos de investigación y evaluación que representan 44 programas de "El Sistema" o "Inspirados en El Sistema" en 19 países" (Creech et al., 2016, p. 19). Tratándose del estudio más extenso que se ha llevado a cabo hasta la fecha, los autores concluyen que solo 44 de los 277 programas revisados pertenecían al grupo de "inspirados" en "El Sistema". Por lo tanto, es fácil deducir que fuera de la red del programa venezolano existen un gran número de experiencias que llevan a cabo su labor musicosocial sin haber sido recogidas y clasificadas en un gran registro de iniciativas para la transformación social a través de la música.

1.2.4.4. IMPACTO SOCIAL

El presente apartado se estructura en varias secciones que abordan distintos aspectos relacionados con el impacto social de "El Sistema". En primer lugar, se transcribe parte de la información cuantitativa sobre el proyecto que se encuentra en su página web. A continuación, se hace referencia a la amplia difusión que ha tenido el proyecto en distintos ámbitos, incluyendo la literatura, el cine y la música, y se

destacan algunos testimonios de figuras relevantes del mundo musical que respaldan su labor. Seguidamente, se realiza un estudio de los reconocimientos obtenidos por el fundador, el Dr. José Antonio Abreu, en el ámbito de la educación musical y la transformación social, así como se subraya su papel crucial en el éxito del programa. Finalmente, se alude a otros proyectos inspirados en "El Sistema", como reflejo de su impacto en el mundo y la sociedad, señalando, no obstante, la dificultad de obtener información precisa y actualizada sobre su alcance y efectividad debido a la falta de sistematización y recopilación de datos.

Según la web oficial de "El Sistema", como se ha indicado anteriormente, 1.012.077 niñas, niños, jóvenes y adolescentes integran alguna de las 5.880 agrupaciones que posee el proyecto. A pesar de la falta de actualización de estos datos, podemos tener una idea aproximada del alcance y magnitud del proyecto que lleva 48 años en funcionamiento.

La historia de "El Sistema" ha sido ampliamente difundida por periodistas, escritores, defensores de las artes y figuras importantes del mundo de la música clásica (Booth, 2011; Booth & Tunstall, 2016; Borzacchini, 2010; Tunstall, 2012). *Sir* Simon Rattle, director de orquesta, describió a "El Sistema" como "lo más importante que está sucediendo en la música en cualquier parte del mundo" (Schoenbaum, 2012). Otros defensores de alto perfil incluyen a Plácido Domingo, Rafaella Carrá o Claudio Abbado, este último, presidente honorífico de "El Sistema Italia" (Majno & Annals, 2012).

El programa ha sido promovido en películas y documentales de amplia difusión como Tocar y Luchar (Arvelo Mendoza, 2006), que disfrutó de un amplio impacto tras ganar importantes premios en el Festival de Cine de Miami y otros festivales internacionales de cine (Fairbanks, 2019); *The Promise of Music* (Sánchez Lansch, 2008); "El Sistema": *music to Change Life* (Smaczny & Stodtmeier, 2009); Dudamel: *let the Children Play* (Arvelo Mendoza, 2010); o *A Slum Symphony* (Barbarossa, 2010), Premio *Flaiano* 2011, Mejor Documental *Roma Fiction Fest* 2010, Premio del Público *Castellinaria* y Nominación al Globo de Oro 2010.

Por otro lado, el fundador de "El Sistema", el Dr. José Antonio Abreu, ha sido reconocido a nivel internacional por su liderazgo y contribución en el campo de la educación musical y la transformación social. Entre los reconocimientos más notables

a su figura se encuentran la concesión del Premio Internacional de Música de la UNESCO en 1993, el Premio Internacional de las Artes de las Naciones Unidas en 2004 y el reconocimiento como Embajador Nacional de UNICEF en 2004. Además, Abreu fue nombrado Embajador de la UNESCO para la Paz en 1998. Su liderazgo transformador y receptivo fue clave en el éxito y difusión de "El Sistema" (Creech et al., 2016). Otros premios y reconocimientos incluyen el Premio Príncipe de Asturias de las Artes en 2008, el Premio Cristal del Foro Económico Mundial en 2009 y el premio TED en 2009 (Lara, 2022; TED, 2009). Abreu recibió en vida más de 100 premios y reconocimientos internacionales, incluyendo varios Doctorados *honoris causa* (Majno & Annals, 2012). En 2010 fue propuesto para el Nobel de la Paz por Sir Simon Rattle, director de la Filarmónica de Berlín, quien destacó "Lo que Abreu y "El Sistema" han hecho es traer esperanza, a través de la música, a cientos de miles de vidas que de otro modo se habrían perdido por las drogas y la violencia" (Caselli, 2013).

Resulta imposible recopilar de manera representativa cómo el programa ha llegado a la sociedad global a través de innumerables apariciones en prensa, que casi en su totalidad han alabado y ayudado a crear la visión actual de "El Sistema". Su alcance es inconmensurable (Moreno, 2016; Schoenbaum, 2012; Wakin, 2012).

A pesar de que "El Sistema" es el proyecto de Acción Social por la Música más conocido y estudiado, existen muchos proyectos inspirados en el mismo en todo el mundo, como se ha ilustrado en el apartado anterior. Es difícil conseguir información precisa y actualizada sobre el alcance y el impacto en cifras de estos proyectos debido a la falta de sistematización y recopilación de datos. Por ello, en este apartado se recurre a los sitios web oficiales de cada proyecto para obtener la información publicada sobre el número de participantes, agrupaciones, repercusión, etc. Aunque esta información puede no estar completamente actualizada, se pretende que sirva como una fotografía "desenfocada" del alcance social de estas prácticas o sus dimensiones a través de los escasos datos cuantitativos a los que se tiene acceso.

La Fundación Nacional Batuta[31], con 31 años de experiencia en Colombia, ha formado a más de 1 millón de niños, niñas, adolescentes y jóvenes por medio de ensambles, coros, orquestas sinfónicas, procesos de formación para personas con (dis)capacidad y un programa de acompañamiento psicosocial. Hoy en día cuenta con distintos proyectos que dan cobertura a varios colectivos vulnerables.

Superar[32] trabaja actualmente con 3.000 niños en 7 países europeos (Austria, Hungría, Bosnia-Herzegovina, Suiza, Rumania, Eslovaquia y Liechtenstein) en 28 localizaciones distintas.

NEOJIBA[33] es un proyecto brasileño en Bahía que desde 2007 ha atendido a más de 12.000 niños, adolescentes y jóvenes. Con una estructura de 13 centros, 3 centros territoriales y 9 núcleos. 856.351 personas ya han asistido a las más de 1.745 actuaciones musicales de las formaciones del programa. Su orquesta más representativa en la "*2 de Julho*" que ha sido la primera orquesta brasileña en tocar en Europa (2010) y su director, Ricardo Castro, primer brasileño en recibir el título de Miembro Honorario de la *Royal Philharmonic Society*.

La Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile[34] (FOJI) es la institución heredera del legado del maestro Jorge Peña Hen. Su labor se retomó en 2001 y cuenta con 18 orquestas sinfónicas, una orquesta pre-infantil y un Coro. Anualmente, más de 1.000 niños y jóvenes entre 8 y 24 años reciben apoyo financiero, psicosocial, instrumental y técnico para desarrollar su talento.

Hasta octubre de 2019, "El Sistema" Nacional de Fomento Musical de México[35] tenía 104 agrupaciones musicales comunitarias (29 orquestas, 32 coros en movimiento, 2 coros tradicionales, 20 bandas sinfónicas, 4 bandas tradicionales, 11 ensambles instrumentales y 6 ensambles tradicionales) distribuidas en 69 municipios de 27

---

[31] https://www.fundacionbatuta.org

[32] https://www.superar.eu

[33] https://www.neojiba.org/

[34] https://foji.cl/

[35] https://snfm.cultura.gob.mx/agrupaciones_comunitarias/

estados de la República Mexicana para hacer de la cultura una herramienta de transformación humana y social, haciendo música en grupo para fortalecer la identidad nacional y renovar el tejido social. Todo ello con la música como medio y no como fin.

El programa *Big Noise*[36], en Escocia, cuenta con 5 comunidades creadas progresivamente entre 2008 y 2022, dando cobertura a 3.400 niños y jóvenes.

El proyecto *Harmony*[37] en Los Ángeles, EE. UU., ha integrado desde 2021 a estudiantes desde infantil hasta la universidad proporcionando instrucción musical y apoyo social a tiempo completo y de manera gratuita. Cuenta con 120 instructores en 16 centros comunitarios con 3.500 participantes activos. Los estudiantes reciben entre 4 y 8 horas de instrucción semanal y participan de 48 conjuntos, orquestas y bandas estudiantiles.

En definitiva, la cantidad de beneficiarios y participantes en estos programas de música, que solo representan una pequeña selección, es un reflejo del impacto social que tienen para las comunidades en las que se desarrollan.

1.2.4.5. IMPACTO ACADÉMICO

Desde la creación en 1975 de las primeras orquestas en Venezuela, el "movimiento musical" iniciado por Martínez y Abreu tuvo una gran repercusión en la sociedad que se reflejó en la prensa de la época. En el mundo académico hubo que esperar hasta la segunda mitad de la década de 1990 para la aparición de los primeros artículos o informes. De esta manera, Garmendia (1996) y Hernández and Urreiztieta V (1996) fueron las primeras autoras en referirse a la actividad orquestal de "El Sistema" (Borzacchini, 2004). Según Baker and Frega (2018), ciertas secciones del contenido de ambas publicaciones fueron utilizadas posteriormente por "El Sistema" como parte de la narrativa oficial del programa.

[36] https://www.makeabignoise.org.uk/sistema-scotland/

[37] https://www.harmony-project.org/

La investigación en torno a las prácticas musicales para la transformación social ha ido ligada de gran manera al fenómeno de “El Sistema”. Su impacto internacional a nivel social, musical y publicitario ha sido tan grande que ha copado diversos círculos de investigación y despertado el interés de numerosos autores. Tanto es así, que en ISME[38], la principal organización internacional para la educación musical se creó, en 2009, un grupo especial de investigación SIG[39] cuyo título y tema de interés era “El Sistema”.

En los últimos años, sin embargo, el foco de interés se está desplazando paulatinamente hacia otros proyectos, a veces inspirados en “El Sistema”, pero no necesariamente. Si bien suele haber unas características identificativas comunes, cada proyecto se desarrolla en función del contexto y la comunidad donde tiene lugar. En el año 2019, ISME cambió, no sin un interesante debate previo, el nombre del grupo de interés, que hoy recibe el nombre de “Debates Críticos en Educación Musical para el Cambio Social”.

No obstante, no se puede entender la investigación en este campo sin entender la investigación sobre “El Sistema”. Y no solo por la magnitud del proyecto en diversos sentidos, sino porque lleva cerca de 50 años desarrollando su labor. Su relato está presente en el imaginario colectivo de los músicos y profesionales que hoy en día se encuentran trabajando en proyectos de carácter musicosocial. E igualmente, en este tiempo ha captado la alabanza y la crítica de numerosos autores que han escudriñado desde distintas perspectivas, bondades y fallas de un modelo que en mayor o menor medida replican, con modificaciones, los proyectos de este tipo. La cobertura de “El Sistema” a nivel programático y social es tan amplia que es difícil que exista un proyecto en este campo que no comparta ni una sola de sus características, acciones u objetivos.

Hasta la fecha, la investigación más extensa que se ha realizado sobre “El Sistema” y los Programas Inspirados en “El Sistema”, por volumen de documentos analizados,

[38] *International Society for Music Education (ISME).*

[39] *Special Interest Groups (SIG).*

idioma y acceso a los mismos ha sido la de Creech et al. (2016), abarcando diseños longitudinales con medidas pre y post, cuasiexperimentales, de estudio de caso, etnográficos y encuestas transversales: 128 producciones científicas (85 en una primera edición de 2013 y 43 más en la actualización de 2016), que utilizan métodos de investigación como entrevistas en profundidad con niños, padres, maestros, líderes y partes interesadas; observaciones participantes y no participantes; análisis de documentos; dibujos de niños; tareas de completar oraciones; escalas de calificación; cálculos de valor por dinero y encuestas cualitativas y cuantitativas. Los investigadores incluyeron documentación en seis idiomas: inglés, español, portugués, italiano, francés y alemán.

Las limitaciones señaladas en esta publicación hacen referencia a las escalas, relativamente pequeñas, de muchos estudios, la existencia de producciones en forma de disertación o trabajos de estudiantes con recursos limitados, la etapa “piloto” o “iniciación” de casi la mitad de los proyectos analizados (establecidos en 2010), la falta de más estudios longitudinales o investigación de los registros financieros asociados y por último, en cuanto al idioma, dada la necesidad de una revisión global con proyectos en todos los continentes, mayor comprensión idiomática podría haber revelado resultados adicionales.

Para Creech et al. (2016), los principales focos temáticos en los que se pueden clasificar las producciones analizadas son:

- Bienestar social, emocional y cognitivo.
- Participación familiar.
- Participación e impacto de la comunidad.
- Pedagogía.
- Liderazgo, espíritu emprendedor y trabajo en red.
- Calidad de la provisión.
- Progresión musical.
- Inclusión.
- Características de los programas cultural y contextualmente específicas.

A parte del análisis de focos de interés y resultados, Creech et al. (2016) exponen los retos y desafíos, debates críticos y la relación de los hallazgos con los principios.

Más recientemente, en 2020, Puromies and Juvonen (2020) realizan una revisión sistemática de la literatura sobre "El Sistema", analizando 46 producciones. Sus preguntas de investigación abordan los puntos de partida de la educación musical en "El Sistema", el estado de la investigación y los principales resultados. En este estudio las publicaciones se clasifican en cinco focos temáticos:

- Historia de "El Sistema".
- Investigación del cerebro.
- Impactos académicos.
- Impactos psicosociales.
- Actividades del programa "El Sistema".

No obstante, esta revisión no tiene en cuenta la publicación de Creech et al. (2016) y no delimita los años de búsqueda. Aun así, debido a la estrategia de búsqueda, encuentra menos resultados, pero aporta al análisis 8 producciones de 2016 y 17 de años posteriores.

En 2021, Bolden et al. (2021) publican una revisión de alcance de la investigación que examina "El Sistema" y los programas de educación musical inspirados en "El Sistema" entre 2010 y 2020, analizando 30 estudios. En este caso si se tiene en cuenta el trabajo anterior de Creech et al. (2016), pero no así el de Puromies and Juvonen (2020). Las preguntas de investigación abordan el alcance y naturaleza de los estudios sobre "El Sistema" y sus proyectos inspirados, y también lo que dice la literatura existente al respecto. Los resultados, tal y como señalan estos autores, respaldan los anteriores formulados por Creech et al. (2016). Los resultados se categorizan en dos bloques, impacto del programa (n=23) y diseño del programa (n=7). Las publicaciones de este estudio se clasifican en los siguientes focos temáticos:

- Impacto del programa:
    - Crecimiento musical.
    - Rendimiento académico.

    - Desarrollo cognitivo.
    - Desarrollo socioemocional.
- Diseño del programa:
    - Enfoques pedagógicos y enfoque curricular.
    - Desafíos del programa.

Para Bolden et al. (2021), los resultados de esta revisión de alcance sugieren fuertemente que los programas de educación musical inspirados en “El Sistema” tienen un gran potencial para impactar positivamente en los estudiantes. Particularmente, en términos de desarrollo musical y socioemocional, y de manera menos convincente, pero sin embargo con evidencia razonable, en un mayor rendimiento académico y desarrollo cognitivo. Respecto al diseño de los programas, los resultados muestran que algunos apoyan la agencia del alumno y la tutoría entre pares y que otros son criticados por aplicar un enfoque autoritario, centrado en el docente. Al mismo tiempo abordan la resistencia a la frecuencia de instrucción y la variabilidad y comportamiento del alumno.

En la revisión de la literatura realizada para el marco teórico de la presente tesis se ha podido observar con bastante claridad la división de la producción académica en dos corrientes dominantes. Por un lado, se aprecia la existencia de una serie de publicaciones y autores que orientan sus estudios a las descripciones teóricas más organizativas e históricas de “El Sistema” y de sus programas inspirados. Estas publicaciones reproducen el relato propio de “El Sistema” pero sin entrar a evaluar la validez de algunas afirmaciones o resultados positivos que se exponen. Según Baker (2016a), estos enfoques son eminentemente cuantitativos y se centran en los resultados académicos y psicosociales (Booth, 2011; Booth & Tunstall, 2016; Borzacchini, 2004, 2010; Carvajal & Melgarejo, 2009; Govias, 2011; Osborne et al., 2016; Quero, 2011; Tunstall, 2012; Verhagen et al., 2016). Otros autores de esta corriente, que defiende y argumenta que “El Sistema” transforma la sociedad, rescatando de la pobreza a niños que tienen la oportunidad de ascender socialmente gracias a la práctica musical, ven tendencias aspiracionales en el programa, destacando sus beneficios potenciales en la aplicación del modelo en diferentes contextos (Eatock, 2010; Ehrlin & Gustavsson, 2018; Lorenzino, 2015; Nemoy &

Gerry, 2015; Novakowski, 2012; Stainova, 2020; Steele, 2017; Tsaklagkanou & Creech, 2016).

Destacan las publicaciones que abordan los distintos beneficios derivados de la práctica instrumental en programas de "El Sistema". Con un especial interés en aquellos que se refieren al desarrollo neurocognitivo (Habibi et al., 2016; Habibi et al., 2014; Hopkins et al., 2017; Kraus, Slater, et al., 2014b; Osborne et al., 2016; Osborne, 2012; Sachs et al., 2017; Slater et al., 2014, 2015).

Sin embargo, desde la segunda mitad de la década de 2010 viene desarrollándose una corriente crítica que ha pretendido abordar "El Sistema" desde un enfoque cualitativo que se centra en preguntas generales (sociales, políticas, económicas, culturales), aunque también opera a través de la observación estrecha de prácticas y discursos (Baker, 2016a).

La primera publicación crítica con "El Sistema" y su fundador localizada es la de Aharonián (2004), pero el detonante que ha impulsado un enfoque crítico en la investigación sobre "El Sistema" es principalmente el estudio etnográfico realizado por G. Baker (2014) durante un año en el contexto venezolano, donde se cuestiona tanto la organización como sus resultados. Su publicación tuvo un fuerte impacto en el mundo académico que se tradujo en nuevos enfoques de investigación en este campo y en diversas reseñas sobre el monográfico de autores relacionados con el entorno de este proyecto (Allsup, 2016; Fairbanks, 2016; Kenyon, 2015; Laurence, 2015; Miller, 2017; Nelson, 2015; Pedroza, 2016).

En Baker and Frega (2016), el autor, junto a Lucía Frega, investigadora en educación musical y creatividad, comparte los resultados de diversos informes realizados por investigadores independientes para el Banco Interamericano para el Desarrollo (BID), los cuales habían formado hasta ese momento parte del archivo personal de la autora. Esta entidad, que ha financiado con hasta 158 millones de dólares americanos a "El Sistema", tenía desde 1997, informes contradictorios acerca del impacto real en las poblaciones vulnerables de Venezuela y de otros aspectos metodológicos (Estrada, 1997; Frega, 1997).

Entre los autores críticos, algunos discuten cuestiones disciplinarias, poder, gobierno, valores y discursos (G. Baker, 2014; Baker, 2018; Dobson, 2016; Fink, 2016; Kuuse, 2018; Pedroza, 2015). También los hay que enfocan su crítica a los aspectos más

metodológicos, didácticos o pedagógicos, supuestamente aplicados para la consecución de los objetivos, así como al rigor científico de algunos de los estudios realizados en torno al Sistema (Baker et al., 2018; Baker & Frega, 2016, 2018; Frega & Limongi, 2019). Finalmente, algunos cuestionan el enfoque y resultados reales de la inclusión (Aleman et al., 2017; Allan et al., 2010; Bergman & Lindgren, 2014).

Pedroza (2015) pone en duda la idea de que “El Sistema” fue una "revolución sociocultural radical" y argumenta que su origen se basó en los temas de cultivo, educación, nacionalismo y protección social que ya existían en la Orquesta Experimental de la Orquesta Sinfónica de Venezuela antes de 1975. Según Pedroza, la narrativa del "milagro" no es precisa y “El Sistema” es en realidad una continuación de una misión existente con una perspectiva revitalizada, impulsada por la filosofía socioeducativa de Abreu en relación con la orquesta sinfónica.

Según Fairbanks (2019), “El Sistema” ha atraído tanto a idealistas como a aquellos que buscan obtener beneficios económicos a través de su implementación. En algunos casos, ha sido utilizado como una estrategia de *marketing* para promover organizaciones de música clásica y algunos músicos lo han convertido en un negocio o un “salvavidas profesional”. Sin embargo, es importante destacar que esta perspectiva no representa necesariamente a la totalidad de iniciativas.

En síntesis de lo anterior, las principales líneas que emergen en la perspectiva crítica de “El Sistema” son:

Tabla 3. Principales críticas a “El Sistema”.

La falta de un modelo pedagógico propio.
La utilización de metodologías antiguas o poco eficaces para la inclusión social.
La prevalencia de objetivos musicales frente a objetivos sociales en algunos programas.
La ausencia de la Justicia Social como fin último y más importante.
La falta de crítica o autocrítica en algunos programas o estudios.
La diferenciación entre evaluación de logros y validez de los objetivos.
La utilización de un repertorio mayoritariamente clásico, eurocéntrico y asociado a la élite.
La ausencia de repertorio de compositores locales y actuales.
La afirmación de que la música y su instrucción son positivas o beneficiosas *per se*.

La retórica publicitaria y grandilocuente.
Las estructuras jerárquicas y verticales que pueden derivar en abusos y distanciamiento entre las partes.
La falta de actividades creativas o de creación que estimulen el autodesarrollo y la participación activa.
La dificultad para la obtención de datos de investigación en proyectos con alta mortandad de la muestra (44% de abandono o deserción después del primer año) (G. Baker, 2014).
El discurso, actuación o lenguaje de impacto frente a la honestidad y rigor científicos.
La falta de análisis del alcance real de los proyectos en la población destinataria o vulnerable.

Nota: Tabla de elaboración propia según el estudio de la literatura crítica sobre "El Sistema" presentada anteriormente en esta sección.

Para Creech et al. (2016), en el campo de la investigación académica, ha habido un gran interés en cómo el enfoque de “El Sistema” puede ser interpretado y adaptado en diferentes contextos culturales. Los estudios revelan que los programas exitosos enfatizan la importancia de ser receptivos y flexibles, y que estos programas varían en cuanto a sus socios, currículos, financiamiento, recursos y modos de entrega. A pesar de tener una misión general de cambio social a través de la música, se ha encontrado que los programas tienen diferentes énfasis, algunos se enfocan específicamente en el éxito académico mientras que otros tienen una visión más amplia, refiriéndose al desarrollo juvenil y a "abrir puertas". Un aspecto común en todos los programas es el uso de la orquesta como metáfora de la comunidad, donde los estudiantes aprenden a trabajar juntos de manera solidaria, tanto a nivel individual como a nivel de redes nacionales e internacionales.

Existen una gran cantidad de producciones en forma de disertaciones como indica Creech et al. (2016), y en numerosas ocasiones resulta fácil encontrar en algunos artículos afirmaciones exageradas, controvertidas o no contrastadas, más propias de un lenguaje cercano al *marketing* o la búsqueda de financiación, que a la literatura científica, tal y como señala Baker (2018) . El impacto social y político que envuelve a este fenómeno, que ha contado con el apoyo de gobiernos, entidades privadas como el Banco Interamericano para el Desarrollo o personalidades del mundo de la “alta cultura” musical ha trascendido en ocasiones a la literatura científica y el ideario colectivo con mensajes o eslóganes que la investigación debe ratificar.

Se trata de una situación muy polarizada donde defensores y críticos han intentado imponer su postura. Mientras hay investigadores o informantes que son parte activa, implicada y convencida en alguno de los proyectos, también hay al otro lado investigadores o informantes con malas experiencias pasadas. Se trata de un campo complejo, con millones de niños y jóvenes en formación implicados y cuya representatividad se antoja difícil de conseguir.

En cualquier caso, no resulta difícil comprender, que como en cualquier otro modelo organizativo o educativo humano que requiere la coordinación de tantos agentes, han de surgir, inevitablemente, fricciones, fallas, conflictos y desacuerdos. Ni el modelo perfecto que transforma la sociedad a través de la música sin ningún contratiempo, ni el opuesto, que oprime, extorsiona y utiliza a sus beneficiarios, tendrán con ellos la evidencia total de su relato.

El estudio de Boia and Boal-Palheiros (2017) es un ejemplo de análisis sobre un proyecto inspirado en “El Sistema” que intenta balancear las bondades y los desafíos de ambos posicionamientos. En una línea constructiva también, Corcoran (2021), analiza y enuncia la necesidad de la implementación de más actividades creativas en este tipo de proyectos, para lograr alcanzar los objetivos que se les presuponen.

“El Sistema” y su discurso pueden brindar una “inspiración valiosa” (Frega & Limongi, 2019). Es esencial contar con programas que promuevan la participación espontánea de los jóvenes en la música, fomentando su creatividad y permitiendo el descubrimiento de talentos ocultos que de otra manera no habrían sido detectados si las instituciones formales fueran las únicas opciones disponibles (Puromies & Juvonen, 2020). Por ello, con los estudios y experiencias previas que han analizado virtudes y desafíos se pueden y deben desarrollar propuestas para alcanzar el cambio sistémico que, según Bolden et al. (2021), hace falta para lograr que los programas de “El Sistema” se adapten a las tendencias actuales en la educación musical y promuevan la inclusión cultural.

Hoy en día, los discursos unilaterales de alabanza o de crítica han alcanzado un volumen suficiente como para poder enfocar investigaciones que se nutran de ambas perspectivas. La perspectiva crítica, de acuerdo con Baker (2022b), no debe sino contribuir a la mejora de la investigación y la actividad investigada. Numerosos proyectos de Acción Social por la Música pueden enriquecerse de dichas perspectivas

para mejorar su alcance y objetivos, al tiempo que reflexionan sobre la práctica y evidencias generadas.

El foco se ha desplazado. Una de las voces más reconocidas, que ha abrazado una perspectiva crítica es Jonathan Govias[40], que en su blog analiza cómo el interés en las prácticas musicales para la transformación social se encuentra actualmente más allá de las fronteras de ”El Sistema”, entendiendo que cada proyecto es único en su contexto y que lidia de manera parecida pero distinta con la realidad para lograr unos objetivos, en muchas ocasiones, comunes.

1.3. PROYECTOS NO VINCULADOS AL SISTEMA

Según Sloboda et al. (2020), en los últimos años, se ha producido un auge en el sector de la industria musical global, en el que los músicos profesionales pueden obtener una fuente de ingresos sostenible y alternativa. Además de actividades tradicionales como la interpretación, grabación, composición, arreglos y enseñanza, existe un fenómeno en rápido y exitoso crecimiento que se enfoca en los aspectos sociales de la música. Los músicos capacitados colaboran con grupos de personas voluntarias de diversos niveles de habilidad y experiencia musical, con el objetivo de lograr resultados que van más allá de lo puramente musical. Los efectos buscados son variados e incluyen áreas de bienestar, inclusión, confianza, empoderamiento y cooperación, entre otros.

Anteriormente, “El Sistema” y algunos de los programas inspirados en él habían acaparado el interés internacional en torno a sus prácticas y, como ya se ha expuesto, esto ha alcanzado también a los círculos académicos, los cuales han investigado desde distintas perspectivas el fenómeno musicosocial. Sin embargo, existen otros proyectos e iniciativas a lo largo del planeta que promueven valores y objetivos orientados a la transformación social, sin basarse en su modelo. Estos proyectos se caracterizan por su enfoque en la promoción de valores como la justicia social, la igualdad de oportunidades, la inclusión, la participación comunitaria y la promoción

[40] https://jonathangovias.com/blog/

de la educación musical como medio de transformación social. La música puede ser una herramienta poderosa para el cambio social y puede enfocarse de diversas maneras. Resulta imposible, y no es el propósito de esta tesis, realizar un mapeo representativo de todas las iniciativas existentes, pero sí ofrecer algunos ejemplos de cómo a través de la práctica instrumental o coral se pretende, desde distintas entidades y lugares, contribuir a dicha transformación.

Según Howell et al. (2020) la participación en la creación musical se está utilizando dentro de las comunidades para ayudar a mejorar los efectos de diversas formas de perturbación, privación o conflicto social y socioeconómico. Actualmente, este campo está fragmentado y poco teorizado, obstaculizado por brechas en el diálogo y la colaboración entre la práctica y la investigación. Por ello, están surgiendo nuevos entornos de debate, dialogo, reflexión e investigación, como por ejemplo, *Socially Impactful Music Making* SIMM[41], *Agrigento*[42] o *The Arts of Inclussion* TAI[43].

En el primero de los casos, SIMM es una plataforma recientemente fundada con el objetivo de apoyar y promover la investigación sobre el impacto social de la música (Sloboda et al., 2020). Establecida como una asociación académica internacional independiente, con sede en Bruselas, su dirección y consejo asesor lo forman profesionales de 7 países diferentes. SIMM se centra en fomentar la discusión y el intercambio de ideas a través de conferencias, publicaciones y seminarios de investigación para académicos, profesionales de proyectos musicales en el ámbito social, financiadores y representantes gubernamentales que comparten un interés en la investigación y el papel que la creación musical puede desempeñar en el trabajo social.

En el segundo, *Agrigento* es una organización benéfica establecida en 2018, para promover la música como acción social a nivel internacional, fomentando intercambios productivos y mutuos entre la práctica y la investigación. Intentando

[41] https://www.simm-platform.eu/

[42] https://agrigentomusic.com/

[43] http://tai.international/

mejorar las dimensiones operativas, prácticas y teóricas de la música como acción social, con un énfasis particular en la labor realizada en contextos de privación o conflicto socioeconómico o en aquellos lugares donde los vínculos sociales han sido interrumpidos (Howell et al., 2020). *Agrigento* reúne a 13 expertos, académicos y colaboradores de diversas nacionalidades y programas de acción social, incluyendo música comunitaria, proyectos y programas inspirados en "El Sistema" dentro de las escuelas, entornos postconflicto y centros para personas en situación de exclusión social.

En el tercer y último ejemplo, TAI es una red de académicos y profesionales que desarrollan experiencia en la evaluación crítica del papel de las prácticas de artes escénicas en la educación para la paz y la inclusión en entornos de conflicto (Odena et al., 2022). La red se estableció con el apoyo del Consejo de Investigación de Artes y Humanidades del Reino Unido en 2019 y está compuesta por miembros interdisciplinarios con sede en varios países de América Latina, así como en el Reino Unido, Bélgica, España y Canadá (Odena, 2023b). El objetivo de la subvención inicialmente era trabajar en países de América Latina, centrándose en las prioridades de desarrollo local en Colombia, México y Brasil. Los investigadores principales pertenecen a la Universidad de Glasgow, la Fundación Universitaria Juan N. Corpas en Colombia y la Autónoma Universidad de Chihuahua en México, con el apoyo de la *Royal Society of Edinburgh* en Escocia. Juntos, buscan sentar las bases para una investigación sostenida que aborde cuestiones urgentes en el campo de la educación para la paz a través de las artes escénicas.

A continuación, se mencionan y describen algunos proyectos de transformación social a través de la música activos en distintas partes del mundo:

1.3.1. CORO DE MUJERES DE SAN DIEGO [44]

El Coro de Mujeres de San Diego, (SDWC)[45], es una comunidad musical feminista y diversa formada por mujeres, compuesta también por miembros de las comunidades

[44] https://www.sdwc.org/

[45] *San Diego Women Choir*.

heterosexuales y LGBTQ+[46]. Fundado en 1987 por la activista Cynthia Lawrence-Wallace, SDWC es un coro sin ánimo de lucro que busca entretener y motivar a su público a través de la música que aborda temas importantes como los derechos humanos, el amor, la paz mundial, la libertad religiosa, el medio ambiente, la inclusión y la diversidad cultural. Además, SDWC promueve y valora la música de mujeres, LGBTQ+, feministas y compositores y arregladores BIPOC[47], así como la participación de personas no conformes con el género, no binarias y transgénero que cantan en rango de Soprano o Alto.

1.3.2. CHISPAS MUSICALES [48]

Chispas Musicales es un proyecto-academia sociocultural que busca brindar oportunidades de aprendizaje y desarrollo a través de la música a niños y jóvenes en el barrio José Dolores Estrada de Nicaragua, uno de los países más pobres de Latinoamérica. Fue fundado en 2009 por Douglas Flores Mondragón y ha crecido con la ayuda de donaciones de instrumentos y la colaboración de otros músicos y profesores. El proyecto ha logrado formar una orquesta de guitarras, un coro con 40 estudiantes, un ensamble de flautas con 25 alumnos y estudiantes de iniciación musical. Actualmente está conformado por 50 niños y jóvenes más los 17 miembros de la orquesta. Chispas Musicales cuenta con profesores músicos egresados de escuelas y universidades nacionales y extranjeras, y también con alumnos monitores comprometidos en transmitir sus habilidades a otros estudiantes.

---

[46] Las siglas LGBTQ+ representan una diversidad de identidades sexuales y de género, como lesbiana, gay, bisexual, transgénero y queer, entre otras. El símbolo "+" abarca otras identidades no mencionadas. Estas siglas se utilizan para promover la inclusión y el respeto hacia las personas que no se ajustan a las normas tradicionales de género u orientación sexual.

[47] *BIPOC* significa "personas de color e indígenas". Se refiere a personas que no son blancas o caucásicas y puede incluir una amplia gama de identidades raciales y étnicas. Es un término ampliamente utilizado en los Estados Unidos para describir a un grupo diverso de personas que enfrentan discriminación y desigualdad en áreas como la justicia, la educación y la economía.

[48] https://www.chispasmusicales.org/

1.3.3. *DÉMOS* [49]

Démos[50] es, según sus siglas en francés, un proyecto de educación musical y orquestal con vocación social ubicado en Francia dentro de *La Cité de la Musique - Philharmonie de Paris*. Se enfoca en niños entre 7 y 12 años de edad que viven en barrios marginados o en zonas rurales, donde el acceso a la educación artística y cultural es difícil. El objetivo es enriquecer su educación y fomentar su integración social. *Démos* cuenta con más de 50 orquestas en todo el país y es financiado por diferentes ministerios y patrocinado por personalidades como Lilian Thuram[51] y su Fundación Educación contra el Racismo. La práctica se lleva a cabo en grupos de 15 niños y cuenta con talleres de 4 horas por semana, ensayos de orquesta y conciertos públicos. Los niños son supervisados por músicos profesionales y directores reconocidos. Hay un sistema de formación continua para los músicos y referentes sociales involucrados. La organización de investigación y evaluación en *Démos* se confía regularmente a equipos de investigadores de laboratorios franceses y europeos. La investigadora principal es Indiana Wollman.

La Cité de la musique - Philharmonie de Paris ha creado un Comité de Orientación Científica (COS) para analizar el proyecto *Démos* y la dinámica de investigación y evaluación que lo rodea, y formular recomendaciones sobre su futuro. Este comité está compuesto por expertos de renombre internacional provenientes de diferentes disciplinas académicas, científicas, económicas, literarias y artísticas. Entre ellos están Geoff Baker, Françoise Benhamou, Maurice Corcos, María Majno, Christian Maroy, Sharon Peperkamp y Robert Zatorre.

La investigación en *Démos* abarca diferentes disciplinas, desde las ciencias humanas y sociales hasta las ciencias cognitivas. Los resultados incluyen estudios descriptivos y estudios de impacto (Amico et al., 2018; Bayle, 2021; Glowinski et al., 2021). Se

---

[49] https://demos.philharmoniedeparis.fr/qu-est-ce-que-demos.aspx

[50] *Démos: dispositif d'éducation musicale et orchestrale à vocation sociale.*

[51] Lilian Thuram es un exfutbolista francés de ascendencia guadalupense que jugó como defensa. Después de retirarse del fútbol, se ha convertido en activista y defensor de los derechos humanos y la igualdad racial, y es conocido por su trabajo en la Fundación Educación contra el Racismo.

distinguen dos categorías principales de estudios: "nacionales" (Amico et al., 2015; Laubressac et al., 2011) y "locales" (Havard Duclos & Lozano, 2020; Havard Duclos et al., 2022; Roubertie Soliman et al., 2021; Samson & Franchina, 2019; Sarazin, 2017). Los estudios nacionales son impulsados principalmente por la *Cité de la Musique-Philharmonie de Paris* y se basan en una metodología experimental que permite generalizar los resultados. Los estudios locales pueden ser iniciados por operadores locales o por socios.

Los estudios de impacto demuestran los efectos positivos de *Démos* en los niños, sus familias, profesionales y territorios. Por ejemplo, un estudio cualitativo demuestra la eficacia del proyecto en el desarrollo del gusto y habilidades musicales en estos, al igual que señala efectos positivos en la actitud, la concentración, la confianza y la autoestima (COPAS, 2011). Además, el deseo de continuar con la práctica musical está claramente expresado por los participantes y transmitido por sus familias. La tendencia de matriculación en conservatorios también respalda estos resultados positivos.

El estudio longitudinal de neurociencia cognitiva en dos escuelas primarias de Marsella entre 2016 y 2018 demostró una influencia positiva en el desarrollo neurocognitivo de niños desfavorecidos que reciben aprendizaje musical de *Démos* (Barbaroux et al., 2019). Los resultados indicaron una mejora significativa en la inteligencia general, la concentración y la precisión lectora. Otro estudio investigó los efectos de la práctica musical en orquesta sobre las habilidades sociales y afectivas de los niños, y mostró que la práctica regular en un conjunto musical puede promover el desarrollo psicológico y afectivo fundamental (Glowinski et al., 2019). La encuesta sociológica sobre la vida de los jóvenes que participaron en la primera fase de *Démos* entre 2010 y 2012 mostró que el proyecto promueve el desarrollo de emociones estéticas y es un espacio innovador para la sociabilidad (Dansilio & Fayette, 2019). Las encuestas realizadas sobre las familias de los niños participantes en *Démos* muestran un perfil sociológico y sus relaciones iniciales con la música (D'Eau et al., 2010; Picaud, 2018).

El proyecto *Démos* se estudia desde un enfoque etnosociológico para evaluar su impacto en las prácticas de los profesionales que participan en el mismo, incluyendo trabajadores sociales, músicos y directores de orquesta (Le Tirant, 2017, 2019). Los resultados muestran que los profesionales han sido capaces de explorar y aprender

nuevas prácticas, lo que ha mejorado su desempeño en sus respectivos campos. Además, los estudios destacan la importancia de la motivación y el compromiso de los músicos y trabajadores sociales en el proyecto, y cómo este ha sido visto como una oportunidad para mejorar sus habilidades y profesiones.

Por otro lado, una encuesta realizada en 2015 por Deslyper et al. (2016) cuestionó la capacidad de modelación del proyecto, pero actualmente se está llevando a cabo un programa de investigación por la Universidad de Pau para entender cómo el proyecto es integrado en diferentes territorios y para acompañar su evolución una vez implementado.

1.3.4. FUNDACIÓN SIRENAICA [52]

La Fundación Sirenaica es una organización sin ánimo de lucro creada en 2001 en Medellín, Colombia, con el objetivo de educar a niños y jóvenes con talento para el canto y contribuir a la transformación social y formación en valores de comunidades desprotegidas. Actualmente, la Fundación tiene 1.100 alumnos en diferentes programas. Sus valores son: amor, fortaleza, gratitud, alegría y respeto. La misión de la Fundación es promover el desarrollo del canto, la música y las artes en niños y jóvenes con talento y su visión es fortalecer la escuela de cantantes y directores corales para lograr un reconocimiento artístico a nivel nacional e internacional.

1.3.5. *INGOMA NSHYA* [53]

Ingoma Nshya es una organización sin afán de lucro cuya misión es contribuir a la promoción y desarrollo de las mujeres ruandesas en las industrias culturales y creativas. Su fundadora, Odile Gakire Katese (Kiki), una actriz, directora de teatro, cineasta y poeta, creó este espacio para proporcionar herramientas de desarrollo a las mujeres y para ofrecer un escenario en el que todas, independientemente de su

[52] https://fundacionsirenaica.org/

[53] https://www.ingomanshya.org/

experiencia durante el conflicto en Ruanda en 1994, puedan compartir (Ubalijoro et al., 2016).

En 2004, Katese fundó *Ingoma Nshya*, el primer grupo de percusión de mujeres en Ruanda. Al principio, trabajó principalmente con estudiantes, pero después recurrió a mujeres de otros ámbitos, como amas de casa, cuando las estudiantes no pudieron continuar el proyecto debido a la falta de tiempo. A pesar de las dificultades económicas y los recelos de los hombres en sus primeros años, el proyecto logró profesionalizarse en 2008 al reducir su tamaño y contratar profesorado de otros países, convirtiéndose en un referente para las mujeres ruandesas y en un ejemplo de que ellas pueden trabajar juntas y lograr cosas inimaginables (Fornell, 2020a).

Desde la antigüedad, las mujeres no podían acercarse a un tambor en Ruanda. Esto correspondía a algunos hombres, guardianes de la historia y la tradición oral, quienes aprendían de memoria los diferentes rituales y la historia de los reyes. Aunque la práctica de los tambores ha ido desprendiéndose de su código sagrado, las mujeres aún no podían tocarlos debido a prejuicios sobre su debilidad y a la connotación sexual de tocar el tambor en la cultura del país (Plancke, 2021).

Sin embargo, la mujer percusionista es un actor cultural valioso porque es inesperado y revolucionario. Al poner su talento al servicio del tambor, las mujeres ruandesas han restaurado su nobleza y han demostrado su valor como actores culturales. Este proyecto va más allá de lo artístico y representa un logro importante para las mujeres ruandesas.

El grupo musical *Ingoma Nshya* ha respondido al desafío de iniciar a las niñas en la percusión desde edades tempranas. Desde abril de 2018, las mujeres percusionistas han estado trabajando para enseñar a las jóvenes en *Ingoma Nshya Junior*.

El programa presenta varios proyectos, incluyendo:

- Gira *Ingoma, Une fille - Un tambour* (ODPG), lanzado en noviembre de 2019 durante el 15º aniversario de *Ingoma Nshya*, tiene como objetivo capacitar a un centenar de jóvenes en el arte de la percusión cada año.
- *I Have a Drum*, también lanzado en noviembre de 2019, son una serie de acciones destinadas a apoyar el surgimiento de un tambor ruandés contemporáneo y superior, todo dirigido por mujeres. *I Have a Drum* busca ser una residencia creativa, una gira mundial, un documental, un libro y una

campaña de incidencia para ayudar a estas mujeres pioneras a conquistar un lugar legítimo en el mundo de los tambores, que aún está dominado por los hombres. Este programa desea asegurar que las bateristas ruandesas tengan un papel permanente y constante en la cadena creativa de valor: creación, producción, distribución y acceso.

- *Drum Keepers / Les Gardiens du Tambour* es una red de apoyo que brinda formación artística a 600 niñas en 12 escuelas primarias y/o secundarias en los distritos de *Huye* y *Gisagara*. Las contribuciones permiten que cada niña acceda a 80 sesiones de formación al año.

Además de los talleres de percusión, el programa también ofrece talleres de danza guerrera, canto, poesía y malabares.

Para Luttrell-Rowland et al. (2021), el trabajo del grupo es similar al de programas gubernamentales, pero su independencia del gobierno les permite fomentar una conexión más auténtica con la sociedad, que en muchas ocasiones desconfía de los líderes gobernantes del país. Al ampliar la comprensión de la formulación de políticas para incluir el trabajo de las mujeres, se les reconoce como socias respetadas y se les da la oportunidad de contribuir con su propio conocimiento para abordar problemas importantes. Este cambio en la perspectiva permite reconocer la organización de mujeres jóvenes como estratégica y capacitada para desarrollar soluciones innovadoras.

La práctica musical de este grupo femenino ha suscitado el interés mundial en su labor. Desde el prisma académico, Zaytzeff (2015) analiza cómo la tradición se retoma y se transmite de manera dinámica a través del tambor. Discute cómo la escritura de las mujeres en la historia contribuye a esta visión dinámica de la cultura y cómo el espacio juega un papel importante en la aproximación de los retornados a la tradición. El capítulo también aborda la reconciliación a través de la transculturación y cómo el tambor es un performativo utópico.

En el ámbito social, la aparición en prensa del grupo es cuantiosa. Incluso cuenta con un documental (Fruchtman & Fruchtman, 2012). El documental combina tres elementos según Botticello (2017):

- El genocidio, sus supervivientes y el progreso del país en general.

- *Ingoma Nshya* como grupo de tambores compuesto por mujeres supervivientes que son viudas y huérfanas del genocidio, así como hijas de padres encarcelados que participaron en la masacre.
- *Inzozi Nziza*, "*Sweet Dreams*", un proyecto de desarrollo de una cooperativa de heladerías liderado por miembros del grupo de tambores donde se esperan nuevas oportunidades para mejorar su forma de vida.

El eco mediático ha llegado también a la prensa escrita, incluso en España (Europa Press, 2019b; Fornell, 2020a, 2020b).

1.3.6. *JEUNESSES MUSICALES INTERNATIONAL* [54] (JMI)

JMI es una red global de ONGs que brinda oportunidades para jóvenes y niños con la finalidad de desarrollarse a través de la práctica musical, abarcando todos los estilos de música, cerrando las brechas sociales, geográficas y culturales. La red tiene 73 organizaciones y miembros en 61 países, llegando, de manera anual, a más de 7 millones de jóvenes de entre 13 y 30 años de edad, a través de más de 40.000 actividades musicales de todos los estilos. JMI fue fundada en 1945 en Bruselas, Bélgica, con el objetivo de unir a los jóvenes a través de la música y superar las divisiones creadas por las dos guerras mundiales. La organización se centra en el empoderamiento, la inclusión social y la cohesión. Brinda actividades y oportunidades musicales de alta calidad a jóvenes músicos y establece plataformas para aquellos no versados en música. JMI también ofrece programas musicales hechos a medida que adoptan un enfoque global en más de 100 países y en más de 80 idiomas.

Esta organización no gubernamental de música juvenil es considerada la más grande del mundo, y por su fecha de creación, 1945, la más antigua encontrada en esta investigación que promueve actualmente la transformación social a través de la música. Al igual que “El Sistema” de Venezuela, JMI no nació originariamente con valores de inclusión, multiculturalidad y transformación social, pero su crecimiento en

[54] https://jmi.net/

paralelo a instituciones como la UNESCO han ayudado a la convergencia de dichos valores en el plan estratégico de desarrollo.

En el mundo académico se encuentran escasas producciones de investigación acerca de esta entidad global. Destacan algunos estudios de carácter histórico que relacionan el origen del proyecto, contrapuesto a la ocupación e ideología nazi de las Juventudes Hitlerianas en Europa Central (Menon & Carlini, 2007), el impacto en la España de la dictadura de Franco (Martínez Espina, 2020) o en la Yugoslavia y otros países del Bloque Socialista del Este de Europa (Vesić et al., 2020). Otras referencias son producciones muy antiguas como la de Schischlick (1985) o de mención breve y con poca profundidad (Kartomi, 2007; Welch et al., 2014).

1.3.7. *ETHNO* [55]

Ethno es un programa de música, derivado de JMI que se enfoca en la música folclórica mundial y tradicional. Se dirige a jóvenes músicos menores de 30 años y tiene como objetivo recuperar y mantener vivo el patrimonio cultural mundial a través de campamentos musicales internacionales anuales, talleres, conciertos y giras. El programa combina talleres, sesiones de improvisación, ensayos y actuaciones donde los participantes se enseñan, los unos a los otros, música de sus culturas; una pedagogía no formal de aprendizaje entre pares. Este programa es una oportunidad para que jóvenes de todo el mundo interactúen a través de la música y fomenten la comprensión, la tolerancia y la paz. La organización es dirigida por el Comité *Ethno*, un grupo directivo, compuesto por 41 miembros de 40 países, que supervisa y moldea el programa para asegurar su desarrollo sostenible, positivo y democrático. *Ethno* es una experiencia que pretende combinar el aprendizaje y la diversión a través de la música y el intercambio cultural.

Un equipo de investigación independiente[56] está llevando a cabo estudios sobre *Ethno*, sus afirmaciones de impacto y su trabajo. La investigación tiene como objetivo

[55] https://ethno.world/es/

[56] https://www.ethnoresearch.org/about-the-project/

aclarar los nuevos entendimientos de la labor de *Ethno* para apoyar su crecimiento y desarrollo futuro. Para ello, se han identificado tres líneas de estudio:

- Pedagogía y desarrollo profesional.
- Experiencia de los participantes.
- Repercusiones (El impacto en las personas más allá de los encuentros).

La investigación se enfoca en la experiencia de la gente, ya que se cree que es en las historias de aquellos que se han comprometido con *Ethno* donde se revelará su significado.

Después de un año de estudios de caso piloto, los siguientes años se enfocaron en áreas específicas, tales como arte y cultura (Mantie & Risk, 2020; Mantie et al., 2021), pedagogía y desarrollo profesional (Creech et al., 2022), historia (Gibson et al., 2021), organizadores étnicos (Camlin & Reis, 2021), práctica informada sobre bienestar/trauma, sostenibilidad y COVID-19 (Gibson & Higgins, 2021), *Ethno USA* (Schippers, 2022; Schippers et al., 2022) y *Ethno Global* (Gibson, 2022). Estas áreas están dirigidas por expertos en cada campo. La investigación está supervisada por un comité de ética.

De manera paralela e independiente, destaca la investigación realizada por Mortvedt (2016) para su tesis: “El corazón conoce su propio latido.” Un estudio cualitativo de la experiencia de compartir música entre los participantes del proyecto juvenil *Ethno*.

Los Encuentros *Ethno*, celebrados anualmente en distintos países, son acompañados de informes y estudios de caso individuales para favorecer la transferencia y aprendizaje (Higgins, 2020). Destacan estudios en Dinamarca (Birch, 2019), Estonia (Čorić, 2019), Flandes (Ellström, 2019), España (Gayraud, 2020), Portugal (Higgins, 2019; Reis, 2019), Camboya (Yachita, 2019) y Suecia (Gibson, 2020a, 2020b; Ribeiro et al., 2019). Igualmente, los campamentos *Ethno* han tenido lugar en Australia, Bélgica, Croacia, Francia, Noruega, Eslovenia, India, Uganda, Chipre y Alemania (Jörissen & Unterberg, 2019).

1.3.8. *EURO-ARAB YOUTH MUSIC CENTER* [57]

Jeunesses Musicales International (JMI), el Movimiento Cultural *Epilogi* de *Limassol* y la Academia Árabe de Música han unido fuerzas para crear el Centro de Música Juvenil Euro-Árabe en *Limassol*, Chipre. Este centro es el primero de su tipo y persigue mejorar la cooperación entre los jóvenes y la música a través de programas educativos y sociales que promuevan la diferencia.

El centro es resultado de años de colaboración entre los socios mencionados, incluyendo el campamento de música juvenil *Ethno* Chipre y los Diálogos Euro-mediterráneos de Música Juvenil. Chipre es un punto estratégico para este centro debido a su ubicación entre tres continentes y su relación cultural con el mundo árabe. Los objetivos específicos son: mejorar las actividades culturales y la interacción entre países del Mediterráneo y Europa, involucrar a más de 3.000 músicos jóvenes y profesionales y llegar a una audiencia de 20.000 personas.

De igual manera, el Centro se basa en tres valores fundamentales: juventud, música e interculturalidad. Se trabaja con jóvenes independientemente de su origen, género, idioma, etc. y sigue un código ético de acuerdo mutuo. Este enclave de música juvenil espera fomentar la ciudadanía activa, el empoderamiento personal, el acceso a la música, la diversidad de géneros musicales, el diálogo intercultural y la cooperación internacional para lograr la paz, el entendimiento mutuo y la tolerancia.

1.3.9. *MUSIC CROSSROADS INTERNATIONAL* [58]

Music Crossroads es una organización no lucrativa en el sur de África, asociada, al igual que las dos anteriores a JMI, que utiliza la educación musical, la formación profesional y la promoción de jóvenes talentos para apoyar el desarrollo del sector de la educación e industria musicales desde 1995 (Ytre-Arne, 2020). La organización cuenta con Academias en Malaui, Mozambique y Zimbabue y ha capacitado a más de 150.000 jóvenes músicos y llegado a más de un millón de personas en el sur de

[57] https://www.eaymc.org/

[58] http://www.music-crossroads.net/

África. La misión de *Music Crossroads* es empoderar a la juventud africana a través de la música y los valores que incluyen, entre otros, el respeto, el crecimiento individual, la autoexpresión, el sentido de comunidad, la conciencia social y la responsabilidad. Los objetivos integran: el fortalecimiento y el desarrollo de las habilidades de los jóvenes músicos, la presentación de diferentes estilos musicales, la oferta de oportunidades de interacción para jóvenes, la estimulación de la autoconciencia y el desarrollo de estructuras sostenibles y alianzas con la industria musical.

La colaboración internacional favorece la participación en intercambios de músicos jóvenes provenientes de otros países. El estudio de Dahl (2018) describe un proyecto llamado *Musicians and Organizers Volunteer Exchange* [59] (MOVE), en el cual jóvenes músicos y organizadores viajan a un ambiente cultural muy diferente al suyo para intercambiar habilidades, experiencias e ideas en torno a la música y la cultura. La tesis recopila narrativas del proyecto MOVE en *Music Crossroads Malawi* y sus análisis. Los datos y narrativas se recopilan a través de un trabajo de campo de cinco semanas realizado entre enero y febrero de 2018 en *Lilongwe*, Malaui, utilizando métodos como entrevistas, observación participante y teoría fundamentada.

Otros estudios sobre *Music Crossroads International* han centrado su interés en la danza y los desafíos metodológicos debido a las estructuras coloniales en las que están involucrados (Hovde et al., 2021). Su énfasis en el amor, el respeto y la autoconfianza como parte práctica de la danza y la búsqueda de un equilibrio entre perspectivas tribales, modernas, urbanas, tradicionales y occidentales en la comunidad (Hovde, 2019). Así mismo, Ligoya (2011) atiende a los enfoques filosóficos correspondientes para abordar las necesidades educativas existentes en el caso concreto de Malaui. En su estudio, Rangasami et al. (2016) analizan el impacto de los programas para la atención y cuidado de los niños en cárceles de varios proyectos entre los que se encuentra *Music Crossroads International*. Una tesis sobre

[59] *Musicians and Organizers Volunteer Exchange* (MOVE). El proyecto de Intercambio de Músicos y Organizadores Voluntarios (MOVE) se lleva a cabo a través de *Jeneusses Musical Norway*, la sucursal noruega de la institución fundadora de *Music Crossroads Malawi, Jeneusses Musical International* (JMI).

la interpretación de la marimba contemporánea de Maguraushe (2017) incluye además las prácticas docentes de este instrumento en la sede de Zimbabue de *Music Crossroads*.

Por último, se encuentran dos tesis más, la primera, de Ytre-Arne (2020), discute sobre la protección y documentación de la música tradicional en Malaui a través del proyecto *Malawi Folksong*, e investiga los desafíos y posibilidades que enfrenta este proyecto al registrar la música tradicional en Malaui en los años 2017 y 2018. Los resultados sugieren que es necesario desarrollar un enfoque que no se base en la antigua división entre música popular y tradicional, tangible e intangible, sino que reconozca la naturaleza dinámica de la expresión musical y la conexión cultural.

En la segunda tesis, Copeland (2022) examina la pregunta en torno a quienes son los beneficiarios de los proyectos humanitarios que utilizan estrategias musicales. A través de un análisis etnomusicológico de varias organizaciones de ayuda internacionales en la República de Malaui, la tesis argumenta a favor de una reubicación del papel de la música en encuentros de desarrollo. En lugar de presuponer la eficacia normativa de la música, se demuestra que el exceso afectivo producido por muchas intervenciones musicales puede conducir a consecuencias interpersonales inesperadas e ignoradas. La tesis se basa en veinte meses de investigación de campo en *Lilongwe*, la capital de Malaui, y explora estas dinámicas a través de cuatro estudios de caso. Finalmente se argumenta que la música en raras ocasiones hace lo que se supone que debe hacer y que prestar atención a esta falta de correspondencia entre la teoría organizacional y la *praxis* experiencial genera tensión en la presunción común de que el sonido musical y el cambio social van de la mano de forma previsible.

1.3.10. *PLAY IT LOUD* [60]

Play it Loud! es un proyecto creado en 2021. La investigación sobre la música popular revela una falta de representación de mujeres y minorías de género en el sector musical. Como respuesta a este desequilibrio de género, el proyecto *Play it LOUD!*

[60] https://www.playitloud.live/

fue creado por JMI y sus socios con el fin de contribuir a un sector musical más equitativo y diverso. Este proyecto, financiado por la Unión Europea y la Fundación Europea para la Juventud, tiene como objetivo ampliar el conocimiento sobre las barreras para la participación de los jóvenes en proyectos de música y cultura y proponer una actitud y prácticas que fomenten la participación y la libertad de expresión de grupos actualmente subrepresentados.

Uno de los objetivos es poner en marcha actividades locales e internacionales para reunir a jóvenes músicos y profesionales de la música de Suecia, Noruega, Bélgica, Hungría, Macedonia del Norte, Chipre, Francia y otros países. Otro es formar un grupo de expertos que asesorará y capacitará a jóvenes músicos para implementar actividades inclusivas en sus contextos locales. Al final del primer año, se reflexionó sobre las experiencias compartidas. En 2022, se realizaron diversas actividades que incluyeron eventos de difusión y pruebas piloto de las directrices y herramientas.

Actualmente, se pueden encontrar en su sitio web recursos y manuales con listas de verificación para ayudar a garantizar que un proyecto abarque todos los componentes esenciales, así como recursos adicionales para consejos prácticos y recomendaciones. Esta serie de recursos adicionales brindan información y herramientas útiles para lograr la igualdad de género, promover la diversidad y abordar temas sociales y políticos importantes. Desde guías para la creación de acuerdos de grupo hasta *kits* de herramientas sobre crítica de normas e interseccionalidad, cada recurso está diseñado para brindar información práctica y actividades concretas para mejorar la igualdad y la inclusión en diferentes entornos.

Se ofrecen guías para generar una mayor igualdad musical, una publicación sobre “desmasculinización” de la política y una caja de herramientas para reflexionar sobre el “privilegio blanco”. Cada recurso es accesible y está disponible para consultar en línea, y brinda una oportunidad valiosa para aprender y crear cambios significativos en una variedad de contextos.

Estos recursos adicionales brindan una amplia variedad de información y herramientas para ayudar a crear un futuro más igualitario y justo y están disponibles para cualquier persona interesada en aprender y actuar sobre estos temas importantes.

1.3.11. *MUSICIANS WITHOUT BORDERS* [61]

Musicians Without Borders es una organización líder en el uso de la música para promover la paz y el cambio social. La música es potencialmente empoderadora y puede crear conexiones y fortalecer la empatía. Por esta razón, este proyecto busca inspirar y apoyar a músicos de todo el mundo para que utilicen la música para generar un cambio positivo en sus comunidades.

En colaboración con músicos y organizaciones locales, se brinda música a personas y lugares afectados por la guerra, el conflicto armado y el desplazamiento. Desde 1999, la organización trabaja con personas afectadas por estas causas, desarrollando y aplicando una metodología adaptativa. Es decir, se ajusta a las necesidades específicas y cultura de cada lugar. De igual modo, la empatía es crucial para las tareas organizativas y de manejo involucradas en la producción musical (Burnard et al., 2018).

Esta metodología ha sido utilizada en programas en Palestina, Ruanda, El Salvador, Jordania, Tanzania, Uganda, la República Democrática del Congo, Irlanda del Norte y con refugiados en Europa (Haak-Schulenburg, 2020). Además, el proyecto ofrece un currículo completo de capacitación para compartir su enfoque en programas y cursos con músicos, activistas y líderes comunitarios. Estos agentes son formados por la organización con el fin de que puedan continuar llevando a cabo programas de música en sus comunidades, haciendo uso de la música como un medio para abordar desafíos sociales a largo plazo.

Los líderes musicales utilizan sus habilidades para dirigir actividades como canto, composición de canciones, movimiento y danza, ritmo y juegos para interactuar con las comunidades afectadas por la violencia y el conflicto (Hassler & Nicholson, 2017). Independientemente del número de participantes, las actividades se orientan para ofrecer espacios seguros, experiencias de inclusión, oportunidades para la creatividad, igualdad de trato para todos los miembros del grupo y creación musical de alta calidad. *Musicians Without Borders* ha visto los efectos positivos de su método

[61] https://www.musicianswithoutborders.org/

de liderazgo musical en diferentes contextos. Por ejemplo, en El Salvador, se capacitó a maestros para combatir la cultura de pandillas y la violencia, aplicando esta filosofía para promover enfoques musicales y no violentos en las aulas. En el caso de Ruanda, los niños que portan el VIH experimentaron la inclusión a través de la música. Y en los campos de refugiados en Europa, los momentos de creación musical permitieron a los jóvenes reconectar con ellos mismos.

Musicians Without Borders incluye experiencias que engloban: talleres de música, programas de formación para músicos, actuaciones en comunidades y proyectos de música comunitaria (Van Eck, 2015). Todos estos programas tienen como objetivo fomentar la unidad y la inclusión social a través de la música, y promover la paz y la resolución de conflictos mediante la creación de oportunidades para la colaboración y la construcción de puentes entre comunidades divididas (Howell et al., 2019).

Musicians Without Borders se esfuerza por evaluar y entender el impacto de sus programas. Por este motivo, un equipo de monitoreo, evaluación y aprendizaje se encarga de desarrollar estrategias para cada programa, guiado por la "Teoría del Cambio[62]" de la organización. Igualmente, un comité de investigación asesora sobre la participación de evaluadores e investigadores externos. Los hallazgos se comparten a través de informes regulares y un informe anual disponible en su página web, así como publicaciones académicas y presentaciones. El informe encargado en 2019 (Bruce & Impey, 2020) examina la agenda de construcción de paz de la organización y cómo se relaciona con las percepciones, necesidades y expectativas de los beneficiarios en dos localizaciones del proyecto, Soy Música en El Salvador y *Palestine Community Music* en Cisjordania. El informe se basa en entrevistas y discusiones de grupos focales con varias partes interesadas y coteja estos datos con la Teoría del Cambio de la organización. Los resultados indican que los proyectos de

[62] La teoría del cambio es un enfoque estratégico utilizado en diversos campos, como la planificación de programas, el desarrollo comunitario y la evaluación de impacto. Consiste en una representación lógica y detallada de cómo se espera que ocurra el cambio a lo largo del tiempo en un contexto específico. Esta teoría identifica los componentes clave, las relaciones causales y los factores intermedios que conducen a resultados deseados.

La teoría del cambio en *Musicians Without Borders* fue desarrollada a través de un proceso de consulta extenso y se basa en la experiencia de la organización y la investigación en el campo de las artes y el cambio social.

Musicians Without Borders están en sintonía con las condiciones locales y responden a los parámetros políticos cambiantes, trabajando con una definición adaptativa de paz.

El proyecto de esta entidad en Palestina, tiene como objetivo ayudar a la sanación y reconciliación en una sociedad afectada por la guerra y el conflicto a través de la música y ha suscitado diversas investigaciones (Haak-Schulenburg, 2017). La tesis de Mannaerts (2015) examina la conexión y relevancia entre la experiencia musical y el conflicto geopolítico. Basado en una investigación en Cisjordania, concluye que las actividades musicales de la *Palestine Community Music* son significativas en el contexto de la ocupación israelí como una fuente de alivio y ayuda en la construcción de esperanza.

Al mismo tiempo, Van Eck (2014), se centra en su artículo en discutir el papel que un músico debería desempeñar en el trabajo con personas que han sufrido traumas en áreas afectadas por la guerra. El autor, con experiencia en dirigir talleres de música en zonas conflictivas de Oriente Medio y África, argumenta que un enfoque pasivo del músico puede alentar una actitud activa en los participantes, lo que fortalece sus habilidades para sanarse a sí mismos. El artículo explora cómo el músico puede apoyar el proceso de sanación de los participantes en los talleres de música.

La publicación de Howell et al. (2021) describe un programa llamado *Music Connects* el cual busca inspirar y motivar a los jóvenes de entre 15 y 24 años a través de programas avanzados de educación, producción y promoción de música rock en Kosovo y Macedonia del Norte. La metodología de *Music Connects* está diseñada para crear oportunidades sostenibles de inclusión y participación social con los jóvenes músicos como líderes. Este informe de evaluación examina la influencia social que el programa tiene en los jóvenes participantes y sus comunidades, investigando hasta qué punto ha logrado fomentar la inclusión y conexión entre los participantes divididos en estas regiones a través de los programas impartidos en tres escuelas de rock. Se evalúan los resultados de *Music Connects* en términos de conexiones sociales, inclusión, cambios en perspectivas y movilidad, así como las prácticas, valores y estrategias que contribuyen al desarrollo de estos. El informe identifica los factores que afectan la intensidad de las relaciones que se establecen y destaca las voces y perspectivas de los jóvenes músicos, quienes son los principales beneficiarios del programa.

1.3.12. ORQUESTA RECICLADOS CATEURA [63]

La Orquesta de Instrumentos Reciclados de Cateura es una agrupación musical en Paraguay, dirigida por Favio Chávez y formada por niños, niñas, adolescentes y jóvenes de escasos recursos de la comunidad del Bañado Sur, cercana al vertedero de Cateura de Asunción (Ferreyra, 2014).

Este proyecto surgió en 2006 gracias a un acuerdo entre los programas Procicla y Sonidos de la Tierra (Schargorodsky, 2021). Favio Chávez comenzó a dar clases gratuitas de música a niños del Bañado Sur, pero pronto tuvo más estudiantes inscritos que instrumentos musicales disponibles. Debido a la imposibilidad de adquirir más instrumentos, uno de los recolectores de basura, Nicolás Cola Gómez, decidió fabricarlos a partir de materiales de descarte (Boscarino & Saraviac, 2021). Así se creó la escuela de música "Sonidos de Cateura" y un taller de lutería utilizando materiales reciclados.

La Orquesta Cateura se caracteriza por interpretar obras musicales con instrumentos acústicos que suenan por sí solos sin micrófono, construidos a partir de basura del vertedero de su comunidad, con los que han logrado una calidad acústica admirable. Los instrumentos imitan violines, cellos, saxofones, etc. y el repertorio incluye música clásica, folklórica paraguaya, latinoamericana y popular. La Orquesta Cateura está enmarcada dentro de un proyecto social y educativo que busca formar a niños, adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad social a través de la música como motivador y herramienta de promoción. El aprendizaje musical en la Escuela de Música mejora la disciplina de los estudiantes al exigirles combinar su educación formal con la música. Una vez que los estudiantes alcanzan el nivel musical requerido, pueden unirse a la Orquesta Cateura, que en promedio requiere cuatro años. Según su creador, Fabio Chávez, en entrevista para Wunsch (2018), a lo largo de los años, estos niños han crecido y han aprendido a tocar tanto instrumentos reciclados como instrumentos tradicionales. Algunos de ellos han asumido el papel de profesores en la Orquesta, que actualmente cuenta con una población de 300 niños.

[63] https://www.recycledorchestracateura.com/

Los instrumentos de cuerda de la formación musical: violines, violas, cello, contrabajo, guitarra acústica y guitarras eléctricas se construyen con restos de latas, maderas de palés, tenedores, cepillos de zapatos y otra serie de elementos que utilizan para darle forma. Los instrumentos de viento, flauta, saxofón y trompeta se construyen con latas, canaletas de las casas, tapas de aceites y bebidas, monedas y otros y la percusión retumba gracias a maderas contrachapadas y placas viejas de radiografías (Boscarino & Saraviac, 2021).

La historia de la Orquesta de Reciclados de Cateura se ha publicado en un libro infantil ilustrado como herramienta educativa y de difusión del programa (Hood, 2016). Para López Íñigo (2015) el proyecto ha alcanzado fama mundial por su película documental *Landfill Harmonic* de Townsley and Allgood (2015). El documental logró llamar la atención de un público más amplio en el Norte Global. Más allá de abordar problemas evidentes de pobreza y equidad económica en el mundo, la celebración de la creación de instrumentos musicales a partir de materiales reciclados ayudó a sensibilizar sobre la forma en que la música instrumental, que a menudo se percibe como algo positivo *per se*, está en realidad vinculada a prácticas ambientales perjudiciales. Como un ejemplo entre muchos, los clarinetes de madera (y muchos oboes) se han fabricado tradicionalmente con madera de granadilla (*M'pingo*). El árbol *M'pingo*, que tarda entre 70 y 100 años en alcanzar un tamaño adecuado, se considera actualmente "casi en peligro de extinción". Esto sugiere que los músicos deben ser conscientes de su responsabilidad hacia la justicia ambiental al elegir los materiales para sus instrumentos (Mantie, 2022).

La formación ha sido invitada a tocar en Colombia, Brasil, Chile, Argentina, Ecuador, Perú, Panamá, Estados Unidos, Canadá, Noruega, Alemania, Francia, Holanda, Bélgica, España, Suiza, Palestina y Japón, impresionando a su público con su propuesta original y su carácter social. En 2014, la banda *Metallica* invitó a la Orquesta Cateura a formar parte de su gira *Metallica by Request* en Sudamérica, donde con sus instrumentos reciclados sorprendieron al público tocando *heavy metal* (Boscarino & Saraviac, 2021). La orquesta es una oportunidad para los jóvenes de aprender, permanecer en la escuela, desarrollar su creatividad y tener acceso a oportunidades.

El programa en Cateura ha inspirado la creación y diseño de otros proyectos y la reflexión sobre el impacto y necesidad de actividades que promuevan la gestión educativa de los residuos y la concienciación y educación sostenible global (Canillas

& Ubeda, 2020). Su repercusión ha alcanzado los principales medios de comunicación internacionales (Associated Press, 2013; Fisher, 2016; Jazzera, 2019; Ramdane, 2015) y nacionales (Barrigós, 2020; Centenera, 2016; Europa Press, 2019a; Prieto, 2016)

1.3.13. *PARAORCHESTRA* [64]

Paraorchestra es una orquesta innovadora y pionera que reúne músicos profesionales (dis)capacitados y no (dis)capacitados para crear proyectos musicales a gran escala. Fundada en 2011, coincidiendo con los Juegos Paralímpicos de Londres 2012, bajo la dirección artística de Charles Hazlewood, la orquesta combina diferentes formas de arte, géneros y tecnología para desafiar las normas de lo que puede ser una orquesta (Baker & Green, 2018). Con más de 40 músicos que se identifican como (dis)capacitados, Sordos o neurodiversos, *Paraorchestra* se declara como la única orquesta del mundo que proactivamente aumenta su representación de músicos (dis)capacitados. La cultura de la orquesta se basa en la inclusión y colaboración, y se prioriza la consulta y la colaboración con cada individuo para eliminar barreras. *Paraorchestra* colabora con artistas de diferentes géneros y formas de arte para crear proyectos que atraigan a un público más amplio y ha recibido apoyo financiero de organizaciones y fundaciones como el Consejo de las Artes de Inglaterra, *The Sainsbury Family Charitable Trusts*, la Fundación *Esmée Fairbairn*, la Fundación *Garfield Weston* y el Ayuntamiento de Bristol. En los Juegos Olímpicos de Londres 2012, tocó con el grupo *Cold Play* en la clausura de la cita internacional (Brown, 2012; Gall, 2022). El programa supone un espacio inclusivo donde las personas con (dis)capacidad pueden acceder a la música gracias a una filosofía inclusiva de la formación y la utilización de herramientas tecnológicas adaptadas (Payne, 2022)

Entre la comunidad académica, el proyecto *Paraorchestra* ha suscitado un claro interés relacionando la tecnología con la inclusión musical de las personas (Matossian & Gehlhaar, 2015). Samuels (2015) se refiere a la orquesta como el primer conjunto profesional del mundo de músicos (dis)capacitados tradicionales y electrónicos.

[64] https://paraorchestra.com/

Paraorchestra ofrece un ambiente fértil y sorprendente para que sus miembros y las personas que los apoyan intercambien información sobre la tecnología musical habilitante e incluso colaboren en la creación de nuevos instrumentos. Es una oportunidad para ampliar este tipo de colaboración y permitir a las personas con (dis)capacidad compartir información sobre qué dispositivos y *software* podrían ser útiles para ellos, cómo deben configurarse y potencialmente cómo crear nueva tecnología de código abierto (Jewell & Atkin, 2013).

1.3.14. PLAN NACIONAL DE MÚSICA PARA LA CONVIVENCIA [65] (PNMC)

El Plan Nacional de Música para la Convivencia es un proyecto del Ministerio de Cultura en Colombia, iniciado en 2003, que busca fortalecer el subsector de la música y utilizarla para fomentar valores, creatividad, cohesión social y convivencia pacífica desde la educación musical no formal (Valencia Rincón, 2010). Se establece la creación de escuelas de formación musical no formal para cumplir con los objetivos del plan. El Ministerio de Cultura es responsable de la gestión institucional de las escuelas, la formación de formadores y la difusión del plan y sus resultados (CONPES, 2006).

Según Salazar (2020), en Colombia los conflictos son políticos, étnicos, regionales, económicos y de clase. La sociedad colombiana está desgarrada por la violencia siendo el país con más desplazados internos en el mundo. Como resultado, la prioridad absoluta de la República es la instauración del estado de derecho para lograr una paz duradera. Para ello, se fortalecen los recursos militares y policiales y se implementan medidas represivas junto con planes de integración social. Para Salinas Arias (2018) el objetivo principal detrás del Plan Nacional de Música para la Convivencia era promover la paz en Colombia, pero como parte de la estrategia del financiador, el Plan Colombia, que se apoyaba en la política exterior de seguridad de Estados Unidos dentro del contexto de la guerra contra las drogas utilizando la música como elemento conciliador.

[65] https://www.mincultura.gov.co/areas/artes/musica/Paginas/default.aspx

En el aspecto musical, el Plan Nacional de Música para la Convivencia amplía su enfoque hacia la diversidad sonora del país, incluyendo músicas populares urbanas y regionales. Se valora la importancia de estas músicas como recurso expresivo y simbólico. Se busca revitalizar géneros e instrumentos y fomentar su enseñanza y aprendizaje en niños y jóvenes. Además, se implementa un esquema participativo que involucra a las autoridades, las localidades y la sociedad civil para impulsar procesos culturales y generar espacios de encuentro y disfrute (López Gil, 2011).

Las experiencias musicales propuestas por el Plan Nacional de Música para la Convivencia se articulan a través de escuelas de música que atienden a niños, jóvenes, adultos y niños con necesidades especiales en colaboración con instituciones educativas formales e informales. En estas escuelas, la práctica musical se enfoca en grupos, bandas, coros y ensambles, y los géneros explorados incluyen música tradicional, urbana y académica. La metodología está basada en la diversión, la exploración sonora, la experimentación y la creación libre. Estas escuelas pueden estar interrelacionadas con otras artes como la danza, la literatura, el teatro y las artes visuales. En lugar de formar músicos profesionales, buscan promover un aprendizaje para la vida y la cultura que puede convertirse en una profesión si así lo desea el estudiante (Restrepo & Morales, 2018).

El programa presenta la música como una forma de enriquecer la vida cotidiana, desarrollar habilidades perceptivas, cognitivas y emocionales, fortalecer valores individuales y colectivos, y fomentar el conocimiento social e histórico. El plan se estructura en ocho componentes estratégicos como formación, dotación de instrumentos y materiales, información e investigación, creación, emprendimiento, circulación y gestión, y promueve la educación musical, la profesionalización de intérpretes, la organización comunitaria y la afirmación de la identidad cultural (Lorenzo Quiles & Cárdenas Soler, 2018).

1.3.15. *PLAYING FOR CHANGE* [66]

La Fundación *Playing For Change* es una organización internacional sin ánimo de lucro que se estableció en 2007 para fomentar el cambio social y la educación musical a través de la música. Se centra en jóvenes marginados en comunidades de bajos y medianos ingresos en todo el mundo, aprovechando su riqueza cultural. La idea surgió cuando el productor de música Mark Johnson escuchó a dos monjes tocando música en un metro de Nueva York y reflexionó acerca de la potencialidad de la música para unir a las personas. Con la ayuda de Whitney Kroenke, fundó *Playing For Change* y produjo varios videos musicales y documentales, presentando artistas famosos y desconocidos (Hirsch, 2010). *The Playing For Change Band* ha sido una representación tangible de su misión, tocando en más de 400 conciertos en 25 países durante la última década. Su primer video viral en la plataforma *YouTube* ha sido visualizado por más de mil millones de personas, el eco de su actividad ha transcendido por ello a la prensa escrita internacional (Elices, 2019; Kermeliotis, 2012).

La organización opera 18 programas de música en 13 países y ha tenido impacto en más de 40.000 personas desde 2007, incluyendo más de 3.000 jóvenes en 2019. Emplea a más de 200 maestros y líderes comunitarios locales en países como Mali, Marruecos, Ghana, Ruanda, Sudáfrica, Nepal, Bangladesh, Tailandia, México, Brasil y Argentina. Cada programa atiende a entre 50 y 300 niños. Fue ganador del premio *Polar Music* en 2019. El objetivo es combatir la disparidad social y económica y apoyar el desarrollo de la juventud, la cultura, la cohesión social y la identidad. La organización identifica líderes locales y les brinda recursos y estrategias para impulsar cambios positivos en sus comunidades. La música es defendida como catalizador de la mejora de las habilidades cognitivas, la memoria, la alfabetización, la creatividad, la confianza y las habilidades de colaboración. La organización busca brindar oportunidades de desarrollo económico y social y establecer alianzas sostenibles, así

[66] https://playingforchange.org/

como apoyar las necesidades esenciales de las comunidades a través de suministros de emergencia, atención médica y apoyo humanitario.

Para Williams (2015), *Playing for Change* es un ejemplo de cómo la etnomusicología puede ser aplicada fuera del ámbito académico y de la industria musical convencional. Proyectos como este conectan a músicos, promotores y audiencias a través de empresas impulsadas y financiadas por el público, desafiando el poder hegemónico de la academia y la industria.

1.3.16. *PRACATUM* [67]

La Asociación *Pracatum Ação Social* (APAS) fue fundada en 1994 en la región de Candeal Pequeño de Brotas, Salvador-BA, por el artista Carlinhos Brown (Morgado Ramiro de Lima et al., 2014). La misión de *Pracatum* es contribuir a que Candeal sea un lugar de calidad de vida a través de iniciativas culturales y educativas que valoren los saberes y demandas de la comunidad, y compartan este modelo de transformación social con otras entidades.

Manteniendo siempre la inspiración en las raíces africanas, *Pracatum* es un ejemplo de hibridación y mestizaje. Trae consigo la influencia de las culturas indígenas de *Terra Brasilis* y al mismo tiempo transmite la mezcla de mapas urbanos y choques culturales. Esta recreación en entornos metropolitanos se considera un reciclaje cultural que se sedimenta sobre las culturas existentes, creando nuevas conexiones y redes que antes eran invisibles (Schaun, 2001).

Desde su creación, *Pracatum* ha desarrollado una sistematización de acciones basadas en educación, cultura y desarrollo comunitario a través de sus dos programas, *Pracatum* - Escuela de Música y Tecnologías y *Tá Rebocado*. La metodología empleada en Candeal se enfoca en la realización de los deseos de los vecinos, guiados por técnicos, para mejorar la infraestructura urbana, fomentar la educación y crear oportunidades creativas de ingresos, así como a través de la música. Esta música es la fuerza unificadora y distintiva en Candeal y el sueño es

[67] http://www.pracatum.org.br/

mejorar la calidad de vida sin perder las características culturales y sociales (Reiter, 1997). *Pracatum* ofrece cursos de formación y cualificación básica, media y profesional, fomenta la investigación y promueve eventos culturales, talleres, jornadas y festivales.

El proyecto ha extendido su actividad a otros territorios. Para Andrade et al. (2017) la música latinoamericana tiene una identidad única debido a sus influencias indígenas, portuguesas y africanas, entre otras. La ciudad de *Foz do Iguaçu* es un ejemplo de esta diversidad debido a su ubicación en la frontera y la presencia de 82 etnias distintas. Las batucadas de samba son parte de la cultura musical de la ciudad y están influenciadas por los países vecinos. El proyecto *Pracatum* pretende unir aún más a las personas de la triple frontera: Brasil, Paraguay y Argentina, por medio de la realización de talleres semanales de música, como samba, samba reggae, funk, etc. Estas actividades van más allá de aprender a tocar un instrumento, ya que también fomentan la discusión y el trabajo en equipo para lidiar con las dificultades y desarrollar habilidades sociales.

Pracatum adopta una metodología participativa que se basa en la descentralización del poder, la transversalidad de las relaciones, la compartición y democratización del conocimiento en la comunidad. A través de esta metodología, se contribuye a la movilización activa de líderes locales, asociaciones de vecinos y otras organizaciones en la implementación de acciones y prácticas destinadas a promover la educación y la cultura, así como el desarrollo comunitario.

El proyecto reclama, según Reiter (2009), el uso de la cultura y el arte como medios para movilizar a los jóvenes y alejarlos de actividades perjudiciales, aumentando su autoestima y exposición en la sociedad. El arte se convierte en una herramienta de empoderamiento y una inversión en el poder creativo, la visibilidad, el orgullo y la autoestima de los jóvenes y sus comunidades marginadas y estigmatizadas. Los artistas de *Pracatum* han ejemplificado lo que significa ser ciudadano al insertar sus voces en el ámbito público, enriqueciendo la sociedad brasileña y mostrando el papel del arte en los proyectos de desarrollo comunitario, especialmente en las comunidades marginadas que han sido excluidas del ámbito público y cuyas voces han sido suprimidas por el racismo y la exclusión. De este modo adopta políticas compartidas a través de una visión múltiple e integral y establece alianzas financieras, pedagógicas y de servicios para implementar proyectos en educación, cultura y

desarrollo comunitario. Estas alianzas se articulan tanto internamente con grupos, líderes y asociaciones de vecinos de Candeal Pequeño, como externamente con otras entidades nacionales e internacionales.

A lo largo de los años, el resultado de la acción de *Pracatum* ha sido un sentimiento de corresponsabilidad y pertenencia de los agentes involucrados con la memoria colectiva viva de Candeal Pequeño, teniendo como marco el desbordamiento social y fortaleciendo y ampliando el trabajo en otras comunidades.

El documental "El Milagro de Candeal" dirigido por Fernando Trueba, estrenado en 2004 (Trueba, 2011), muestra la obra liderada por el músico brasileño Carlinhos Brown en uno de los barrios más pobres de Brasil. Con la mirada del pianista cubano Bebo Valdés, el largometraje plasma la importancia del trabajo colectivo en la transformación de la realidad y la valoración de mundos posibles. El proyecto político-cultural y educativo de Carlinhos, la escuela de percusión *Pracatum*, enfocado en enseñar música a los niños y jóvenes, se convierte en un referente en el barrio para solucionar problemas locales, incluyendo la falta de servicios públicos básicos y el narcotráfico (Lauro & Repoll, 2011).

Para Romera et al. (2019), el arte y la educación se unen por medio del ocio y se promueven a través de la música, lo que convierte a *Pracatum* y Candeal en un milagro social digno de su líder y de la atención que ha recibido fruto de los logros alcanzados.

1.3.17. PROYECTO GURI [68]

El Proyecto GURI es un programa educativo gratuito de música para niños y adolescentes, entre 8 y 18 años, en el Estado de São Paulo, Brasil, gestionado por Santa Marcelina Cultura. Con clases grupales, actividades lúdicas y prácticas, los estudiantes pueden estudiar canto, instrumentos y teoría musical. Además, los alumnos pueden participar en grupos artísticos para mejorar su experiencia musical (Lima, 2022; Mestrinel, 2013). Desde su creación en 1995, cerca de 1 millón de niños

[68] http://www.projetoguri.org.br/

y jóvenes han sido atendidos. La misión de Santa Marcelina Cultura es formar personas para la vida y la sociedad a través de la música y la inclusión sociocultural. No se requieren conocimientos previos de música, se puede aplicar directamente en un centro si se tiene la edad estipulada y se asiste a una escuela regular.

La investigación académica en torno a este proyecto aborda temas entre los que se incluyen: la enseñanza de la música y los desafíos en la educación musical en el Proyecto Guri (Vieira da Cruz, 2017; Vieira da Cruz & Marques de Oliveira Cruz, 2017); la adecuación de arreglos para estudiantes del proyecto (Da Silveira Junior, 2017); la formación de directores y educadores musicales (De Santana Paziani, 2015); la experiencia musical-pedagógica con adolescentes (Abreu Chiarini, 2017); la relación entre música e infancias en desprotección social (Lobo Rosa Marques, 2020); la inclusión de músicas del mundo en los procesos educativos (Levy, 2021); la educación humanizadora en las clases de canto coral (De Siqueira Cesar Souto, 2017); la construcción de sentidos producidos por ex alumnos del Proyecto Guri (Botossi, 2019); la identificación de los límites y posibilidades del trabajo del educador musical en los procesos de inclusión de niños y adolescentes con (dis)capacidades o trastornos (Gonçalves, 2021); la introducción de la percusión melódica a través del *glockenspiel* en talleres de percusión (Castro, 2019; Castro & Stasi, 2017) y la enseñanza colectiva de contrabajo acústico (Ribeiro Paziani, 2017).

Entre los anteriores estudios, es destacable la existencia de disertaciones producidas en distintas facultades universitarias de Brasil, que muestran gran implicación e interés en el proyecto con la presentación de investigaciones por parte de alumnos aspirantes a maestros de música y sus directores.

Destacan también tres tesis doctorales (Hikiji, 2003; Ribas, 2021; Stavracas, 2013):

La tesis de Hikiji (2003) es un estudio antropológico del Proyecto Guri, algunos de cuyos niños beneficiarios se encuentran bajo custodia de FEBEM[69]. La etnografía

[69] FEBEM es un acrónimo que significa "*Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor*" (Fundación Estatal para el bienestar del Menor) y es una institución gubernamental de Brasil que se encarga de brindar atención a niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad, incluyendo aquellos en custodia estatal. Su misión es proporcionar servicios educativos, médicos y de hospedaje con el propósito de garantizar un futuro mejor a estos menores.

examina diferentes aspectos de la creación musical, como la enseñanza, el aprendizaje y el desempeño, y describe las relaciones entre esta práctica social y las nociones de corporalidad, temporalidad y alteridad entre los sujetos estudiados. La tesis incluye dos videos, "*Preludio"* (*Prelude*) y "*Microfone, senhora*" (*Microphone, madam*), que son etnografías audiovisuales que dialogan con el texto y brindan al lector/espectador otros posibles modos de lectura, disfrute y crítica.

Por su parte, Ribas (2021), en su tesis, evalúa cómo las familias de los estudiantes del Proyecto Guri perciben su relación con las actividades virtuales, la música y el instrumento musical durante la pandemia de COVID-19. La investigación se lleva a cabo a través de encuestas de datos institucionales y de un cuestionario en línea aplicado en dos momentos, con un total de 2.235 participantes. Se concluye que el proyecto tiene políticas prioritarias para ayudar a las familias en situación de vulnerabilidad social y que el acceso a los instrumentos musicales fue un recurso importante. De igual manera se observó un aumento en la tristeza, la agitación y el conocimiento de casos de COVID-19 y una disminución en la disciplina y la agresividad; además de un detrimento de los ingresos en el hogar según la información aportada por la mayoría de las familias, debido a la situación sociosanitaria.

Por último, la tesis de Stavracas (2013) buscó analizar las actividades sociales y educativas desarrolladas dentro del Proyecto Guri. La investigación recurrió a entrevistas semi-estructuradas y observación de acciones pedagógicas para recopilar datos y detectó que las actividades sociales y educativas cumplían con las necesidades de los participantes en cuanto a la enseñanza y práctica colectiva de música, así como en cambios actitudinales y comportamentales. Aunque el proyecto enfrenta problemas de infraestructura y requiere mayor coordinación entre las áreas de Desarrollo Educativo y Social, se puede notar que el trabajo de los educadores tiene el reconocimiento de los participantes y sus familias, buscando en el proyecto la posibilidad de cambios en sus vidas. En conclusión, para la autora, el Proyecto Guri promueve la inclusión sociocultural y contribuye en la formación para la ciudadanía y la emancipación social de los sujetos haciéndolos críticos y autónomos.

1.3.18. *RESONAARI* [70]

Resonaari es un centro de servicios especiales de música, fundado en 1995 en Helsinki, Finlandia, aunque sus operaciones educativas no comenzaron hasta 1999. En 2004 fue reconocido por la Junta de Cultura y Biblioteca de Helsinki como una escuela de arte básico (Ruokonen et al., 2012). En 2020 recibió financiación estatal basada en matrículas y adoptó el nombre de Escuela de Música. La *Resonaari Music College*, es una escuela de música que ofrece lecciones de interpretación y canto para estudiantes con dificultades para estudiar en escuelas de música tradicionales. Actualmente cuenta con 300 alumnos anuales (Sutela et al., 2021). Los estudiantes deben asistir regularmente a clases y tener su propio instrumento musical en casa para una mejor práctica. El trabajo musical se apoya en literatura y materiales adaptados para el aprendizaje inclusivo de esta disciplina. Un sistema de alumnos ayudantes complementa la formación de los alumnos con necesidades específicas.

Resonaari está estrechamente vinculado con universidades de ciencias aplicadas y los departamentos de formación docente en distintas universidades de Finlandia. Además, es un entorno de investigación para investigadores en música y educación especial, así como en otras áreas relacionadas. De la misma forma, el centro colabora ampliamente con organizaciones privadas, instituciones de trabajo social y voluntariado, musicoterapeutas y otros centros de música y artes, tanto a nivel local como internacional (Kivijärvi & Kaikkonen, 2015; Verkasalo, 2012).

Para Schmidt (2013), *Resonaari* presenta una fusión entre la educación formal y la informal debido a la complejidad de la estructura que se brinda. Ofrece modelos innovadores para la educación musical de estudiantes con (dis)capacidad, promueve el aprendizaje entre pares de sus participantes, organiza conciertos, y lo más importante, proporciona una ruta clara para reevaluar los derechos culturales de esta población.

Según Laes et al. (2021), durante los últimos veinte años, esta entidad se ha convertido en un centro de actividad basado en la práctica y en una unidad de

[70] https://resonaari.fi/

desarrollo que aloja una red de profesionales que trabajan con la música en ámbitos interdisciplinarios. Además, organiza formación continua y capacitación para estos expertos en la educación musical, la terapia, los servicios sociales, la atención médica y otras áreas relacionadas.

Juntunen (2018) discute la igualdad en la educación y hace una distinción entre igualdad para la educación, en la educación y a través de la educación. La igualdad en la educación está estrechamente relacionada con la idea de inclusión. En su tesis, Laes (2017b) examina la "imposibilidad de la inclusión" en la educación musical democrática utilizando el Centro de Música *Resonaari* como referencia. La conclusión principal de su estudio es que el cambio hacia un sistema de educación musical más inclusivo comienza con maestros comprometidos con la promoción de la agencia musical de los estudiantes, sin categorizarlos según sus características. La inclusión real en la educación artística requiere resiliencia institucional y una ampliación de la noción de música, así como una reforma más amplia del sistema de servicios de educación artística. Las políticas aplicadas, relacionadas con la educación especial, así como las etiquetas asignadas para clasificar colectivos son los puntos críticos que giran en torno al principio de inclusión. Laes (2020) y Laes and Schmidt (2014) proponen reconsiderar la (dis)capacidad en la educación musical apoyándose en las ideas conceptuales de interseccionalidad, complejidad y performatividad.

Figurenotes es un sistema de notación simplificado y en desarrollo dentro de *Resonaari* que ha abierto el acceso a la música para muchos estudiantes con (dis)capacidades cognitivas. Diversos autores examinan y estudian este código como un medio para la equidad en la educación musical. La investigación sugiere que la aplicación de *Figurenotes* ha cambiado las convenciones en la educación musical finlandesa hacia prácticas que unen la educación y la terapia (Breaden, 2020; Kivijärvi, 2019; Kivijärvi & Rautiainen, 2021a, 2021b).

La investigación de Kivijärvi and Poutiainen (2020) destaca la importancia de permitir que los estudiantes con necesidades educativas especiales asuman responsabilidad por los aspectos artísticos de sus presentaciones y cómo es crucial que los maestros apoyen sutilmente su independencia. Para Kaikkonen and Kivijärvi (2013), la interacción pedagógica con estudiantes con necesidades especiales es esencial y puede ser fundamentada en los conceptos del Método *Orff-Schulwerk*, aplicado en *Resonaari*. Se requiere un enfoque claro en tareas, retroalimentación y evaluación

sensible, así como explicaciones del ambiente de aprendizaje y las formas de interacción.

Resonaarigroup es una orquesta profesional, vinculada con la Escuela *Resonaari*, compuesta por personas con (dis)capacidad intelectual y otros colectivos especiales que buscan representarse como músicos iguales junto a otros artistas. La banda ofrece conciertos, talleres musicales, formación en educación musical y educación musical especial para instituciones educativas. Kivijärvi (2012) evalúa y describe en su estudio la interacción y colaboración entre los participantes del grupo.

Poutiainen et al. (2013) analizan la audiencia de concierto de *Resonaari* y la interacción durante la misma. Afirman que las presentaciones de los estudiantes con necesidades educativas especiales son una forma de promover la inclusión a través de la belleza y el arte. Los conciertos *Resonaari soi* son un ejemplo sobresaliente de cómo se puede combinar la educación y el entretenimiento de manera efectiva. Para los autores, debido a la falta de estos valores en la escena musical contemporánea, este concepto de concierto resulta refrescante y demuestra el potencial y la calidad excepcional que se pueden lograr a través de la contribución pedagógica de este proyecto.

1.3.19. *SILKROAD* [71]

El proyecto *Silkroad* (Ruta de la Seda) es una organización no lucrativa creada en 1998 por el músico Yo-Yo Ma. Su misión es crear música que promueva la diferencia y fomente la colaboración cultural para construir un mundo más inclusivo y esperanzador. La visión del proyecto es ser un líder en la promoción de la colaboración cultural a través de la música y la educación.

Según Ma (2008), su investigación comienza en 1998 sobre el flujo de ideas y la interacción cultural entre las regiones situadas entre el Mediterráneo y el Pacífico durante varios miles de años, conocidas como la Ruta de la Seda. La intención de la actuación del *Silk Road Ensemble* es reunir a músicos de todo el mundo en un solo

[71] https://www.silkroad.org/

escenario, cuyos miembros son expertos en diferentes tradiciones musicales, incluyendo europeas, árabes, azeríes, armenias, persas, rusas, asiáticas centrales, indias, mongolas, chinas, coreanas y japonesas. Estos músicos comparten sus conocimientos y están interesados en aprender y conocer otras formas de expresión musical.

Cada tradición musical es resultado de una evolución exitosa y la mejor manera de preservarla es a través de su evolución orgánica y utilización de herramientas tecnológicas actuales, tales como la grabación y el cine. Por medio de residencias en museos, universidades, escuelas de diseño y ciudades, así como actuaciones en diferentes entornos, desde aulas hasta estadios, los músicos del conjunto, incluyendo al fundador, están adquiriendo habilidades valiosas. Al regresar a sus comunidades, estos músicos comparten estas habilidades y trabajan para asegurar la supervivencia de sus tradiciones culturales (Ma, 2008).

Los valores de *Silkroad* incluyen la curiosidad, la empatía y la colaboración, y se basan en la idea de que la música puede ser una herramienta para conectar a personas de diferentes culturas y promover la comprensión mutua. La organización se centra en la creación de música nueva que refleje la sociedad del siglo XXI y se basa en estilos musicales de todo el mundo.

Para Andrea (2014), la popularidad de la Ruta de la Seda como fenómeno cultural ha crecido en las últimas tres décadas debido a la intensificación de los estudios sobre ella. Quienes asistan a conciertos y actuaciones del *Silk Road Ensemble* pueden experimentar la esencia sonora de la Ruta de la Seda, reflejando los intercambios musicales que ocurrieron a lo largo de su historia, donde una variedad de instrumentos, motivos armónicos y estilos de danza viajaron desde Asia Central e India hasta Asia Oriental y fueron adoptados y transformados por sus culturas anfitrionas.

Entre los logros más importantes de *Silkroad* se encuentran sus siete álbumes y su reconocimiento con el premio *Grammy* a la mejor interpretación de música mundial. Además, el proyecto ha realizado impactantes iniciativas sociales que han brindado música y alivio a comunidades marginadas, incluyendo escuelas públicas, universidades, prisiones y comunidades de refugiados e indígenas.

Bajo la dirección artística de Rhiannon Giddens, *Silkroad* ha establecido alianzas educativas que han permitido a la organización capacitar a estudiantes, profesores y músicos a través de talleres y programas de residencia en diferentes comunidades. En general, es un ejemplo de cómo la música y la educación pueden unir a personas de diferentes culturas y crear un impacto positivo en el mundo.

En su tesis, Fan (2014), estudia cómo el *Silk Road Ensemble* adaptó y presentó la obra maestra de la música tradicional china *Ambush from Ten Sides*. El objetivo era analizar los métodos utilizados y cómo eran recibidos y entendidos por las audiencias de China y América del Norte. Se argumenta que el Proyecto Ruta de la Seda de Yo-yo Ma ha logrado preservar la esencia original de la música tradicional y promoverla en América del Norte mediante la innovación. La adaptación de *Ambush from Ten Sides* utiliza tres estrategias para lograr la transmisión cultural: la ruptura de la tradición, la mezcla de elementos de diferentes culturas y el debilitamiento del sentido de lo exótico.

Según Li (2020), los conjuntos de música actuales a menudo están compuestos por músicos de diferentes orígenes étnicos. Yo-Yo Ma en 2000 reunió a 24 músicos de diferentes partes del mundo para formar *The Silk Road Ensemble*. El conjunto creó un nuevo tipo de música que combina diferentes culturas y estilos a través de la edición y la improvisación. Los músicos buscan superar las limitaciones de sus tradiciones y encontrar un equilibrio entre las diferencias culturales. La diversidad local se reinterpreta en un discurso global y adquiere un nuevo valor.

1.3.20. SONIDOS DE LA TIERRA [72]

Sonidos de la Tierra (SdT) es un programa de la organización Tierranuestra, creado en 2002 por el director de orquesta e investigador musical Luis Szarán en Paraguay, que busca promover valores y buenas prácticas ciudadanas a través de la música, y donde se han formado más de 10.000 jóvenes paraguayos (Schargorodsky, 2021). Tierranuestra trabaja por el desarrollo sostenible de las personas y comunidades a través de la educación, la música y el fomento de los liderazgos. El programa

[72] https://sonidosdelatierra.org.py/

derivado, Sonidos de la Tierra brinda espacios inclusivos y seguros a niños y jóvenes para su educación integral y protagonismo activo en su comunidad. El proyecto de aprendizaje de Sonidos de la Tierra se desarrolla mediante la Orquesta Escuela de Vida. Las Escuelas Comunitarias de Música (ECM) son el corazón de Sonidos de la Tierra y brindan espacios para adquirir valores y mejorar habilidades por medio de la música y acciones de desarrollo comunitario. Por otro lado se encuentra la Escuela de Liderazgo Sonidos de la Tierra que forma jóvenes y adultos en el liderazgo musical, social y de gestión comunitaria. El Festival Nacional de Orquestas Juveniles Sonidos de la Tierra es el evento más importante de la Red SdT, en él participan más de 1.500 niños y jóvenes músicos de 60 escuelas comunitarias de todo Paraguay. La expansión por distintas zonas del país han hecho del programa Sonidos de la Tierra la organización con mayor capital humano de músicos de Paraguay (Ferreyra, 2014).

1.3.21. *STREETWISE OPERA* [73]

Streetwise Opera es una compañía de ópera que brinda un programa de talleres para personas sin hogar en Londres, Manchester y Nottingham. La compañía trabaja con artistas establecidos y emergentes para crear ópera inclusiva y para todos, mientras proporciona a las personas sin hogar una fuente de creatividad y autoestima. Para Matarasso (2015), las políticas que promueven la inclusión cultural no solucionarán completamente la desigualdad, pero pueden mitigar algunos de sus efectos y desafiar las culturas dominantes. Además, conceden un espacio para cuestionar supuestos existentes sobre las ciudades, sociedades y culturas. *Streetwise Opera* se fundó en 2002, después de un éxito de producción de "El Principito" en la *Royal Opera House*. Desde entonces ha trabajado con cientos de personas que han experimentado o están experimentando la falta de vivienda.

Los siete valores fundamentales del proyecto son: ambición, creatividad, colaboración, generosidad, aprendizaje continuo, diversión y fidelidad. La compañía a su vez fundó *Arts & Homelessness International*, un movimiento global para unir el sector de las artes y las personas sin hogar.

[73] https://streetwiseopera.org/

Según Coyne and MacDonald (2023), el fundador de *Streetwise Opera*, Matt Peacock, jugó un papel fundamental en la creación y organización del evento de apertura de los Juegos Olímpicos de Londres 2012, con la visión de incluir por primera vez a personas que han sufrido la falta de hogar en un evento de esta magnitud. Posteriormente, se planificó un evento similar para los Juegos Olímpicos en Río de Janeiro en 2016, con una ocupación artística de la ciudad por parte de personas sin hogar, que incluyó la formación de 11 nuevos coros para aquellos que viven en la calle, así como actuaciones improvisadas de arte, música y teatro en toda la ciudad.

Desde un enfoque crítico, Wiebe (2019) discute las limitaciones de los enfoques sociales en la ópera, a través de un análisis de *Streetwise*. Se argumenta que el enfoque de *Streetwise* en la inclusión social podría llegar a ser tildado de "cosmético" en lugar de estructural y que, aunque resulta conmovedor, plantea preguntas sobre cómo el espectáculo de la inclusión también puede ayudar a abordar las realidades de exclusión y desigualdad. Finalmente, la autora sugiere que hay límites en estas nociones de ópera como práctica social y que hay espacio para producciones de confrontación.

Sin embargo, al mismo tiempo, Zorrilla et al. (2020) destacan que los talleres del programa brindan una oportunidad constante de desarrollo creativo en medio de incertidumbre y cambios constantes en la vida de los participantes. Según los autores, el trabajo realizado refleja la realidad y la vulnerabilidad de sus beneficiarios, muchos de los cuales, además de la falta de vivienda, también enfrentan desafíos de (dis)capacidad y problemas de salud mental.

Finalmente, Coyne and MacDonald (2023) argumenta cómo la actuación teatral puede ser vista como una llamada en acción, pues refleja la pobreza y la discriminación en las comunidades. La falta de vivienda es un problema global que afecta el bienestar y la calidad de vida de las personas y se espera que empeore debido a la pandemia. Las actividades de creación musical seguras y significativas suponen un papel importante en la solución de problemas sociales y psicológicos. Proporcionan un derecho humano básico que permite a los individuos sin hogar participar cultural y socialmente en sus comunidades, desarrollar su potencial y vivir plenamente.

1.3.22. *WEST-EASTERN DIVAN ORCHESTRA* [74]

La *West-Eastern Divan Orchestra* fue fundada en 1999 por Edward Said y Daniel Barenboim para promover la convivencia y el diálogo intercultural. La orquesta está compuesta por músicos árabes e israelíes, así como de Turquía, Irán y España y se reúne cada verano para ensayar y realizar giras internacionales. El objetivo de *West-Eastern Divan* es actuar en todos los países representados por sus músicos y demostrar que la música puede derribar barreras. La agrupación interpreta obras sinfónicas, ópera y música de cámara, y ha actuado en prestigiosos teatros y festivales en todo el mundo, incluida la ONU; donde su director, Daniel Barenboim, fue nombrado Mensajero de la Paz.

Según Beckles Willson (2020), aunque la Orquesta *West-Eastern Divan* se percibe en Europa como un proyecto pacífico y una iniciativa cultural en la región, compuesta por los Territorios Palestinos y el Estado de Israel, los analistas han expresado opiniones divergentes acerca de esta utopía. Mientras que algunos afirman que es valiente e importante proporcionar una perspectiva pacífica en el Medio Oriente, otros cuestionan la utilización de los fondos públicos por parte de la organización y su capacidad para abordar la violencia de manera efectiva.

El trabajo académico de Karamy and Bainus (2020) tiene como objetivo examinar la función diplomática de la Orquesta Diván. Términos como “diplomacia musical”, “poder suave” y “roles no gubernamentales” son utilizados para analizar su papel como transmisor de un mensaje de paz por parte de sus integrantes. A través de un enfoque cualitativo, el estudio defiende que las políticas de inmigración de los EE. UU. ponen barreras a la actividad musical y cultural e ignoran el mensaje de paz que se busca transmitir a través de la “diplomacia musical”. En este sentido, el texto sugiere que es necesario abrir las puertas a la actividad musical y cultural para promover la paz y la unidad.

Según Riiser (2010), es esencial tener en cuenta que la Orquesta Diván no solo es un grupo de músicos que colaboran para tocar juntos, sino que también es un espacio

[74] https://west-eastern-divan.org/

de discusión en torno a temas relacionados con el arte, la literatura, la música y, en cierta medida, la política. Las interacciones y debates entre los músicos de la orquesta deben ser considerados como un debate sobre la identidad nacional, ya que esta identidad incluye aspectos de pertenencia y "otredad" y actúa como una estructura social "natural" entre los músicos. El trabajo de esta autora sobre la *Divan Orchestra* (Riiser, 2009), analiza en profundidad el proyecto, incluyendo los orígenes, análisis de las identidades nacionales, el empoderamiento, y conclusiones a nivel crítico, político, humanístico y personal.

Washington and Beecher (2010) sugieren que las discusiones en *The Divan Orchestra* van más allá de las reuniones oficiales y también se extienden y tienen lugar en momentos fuera de la orquesta, como en la cervecería o los pasillos de los dormitorios. Esta dinámica permite a los miembros de comunidades en conflicto cuestionar y cambiar su comprensión de la situación. La percepción de que los "enemigos" son similares a uno mismo, conduce a una nueva valoración de la vida humana, lo que puede ayudar a erradicar los prejuicios y el odio que surgen de la guerra o el conflicto.

Sin embargo, Beckles Willson (2009a) argumenta que aunque la orquesta ha sido aclamada por muchos comentaristas europeos, algunos de Medio Oriente han cuestionado su objetivo y efectividad considerando el proyecto prematuro e incluso perjudicial para la lucha de los palestinos, o argumentando que la música no puede acercar los corazones de dos naciones en conflicto. La autora, al igual que Symes (2006) y Etherington (2007), expone que la visión de Said era diferente y proponía que la música puede ser un modelo para el pensamiento posimperialista y la convivencia pacífica entre árabes y judíos, inspirándose en la música contrapuntística que permite la coexistencia de diferentes voces sin forzar una síntesis entre ellas (Said, 1993).

En 2006, Daniel Barenboim presentó una de sus Conferencias *Reith* de la BBC titulada *"Encounter in Music"* centrada en la *West-Eastern Divan Orchestra* (Barenboim, 2006). Según Beckles Willson (2009b) Barenboim conceptualizó la orquesta como una "república utópica" donde la música brinda la oportunidad de comprender al "otro" y de ser conscientes de uno mismo. Sin embargo, también reconoció el impacto político de la orquesta al haber roto estereotipos entre árabes e israelíes. La *West-Eastern Divan Orchestra* construida por Barenboim y Said es un

ejemplo de cómo la música puede unir a diferentes grupos étnicos y fomentar la sociabilidad interactiva y productiva en lugar del conflicto destructivo que se vive en la vida real.

La exposición mediática de este programa ha sido muy grande. Las giras, los conciertos, las personalidades implicadas o simpatizantes (González, 2004) y la aparición en medios (Riding, 2006) son solo una parte de su repercusión. Destaca el libro de Cheah (2009), músico profesional y asistente de Barenboim, el cual explora la historia de la orquesta por medio de los testimonios de los músicos jóvenes que la componen, que son una ventana a la vida de la región. Estos comparten sus ambiciones, puntos de vista y la capacidad de la orquesta de crear una atmósfera de cooperación musical en un mundo dividido por los conflictos.

En 2005 se estrenó un documental sobre el proyecto, dirigido por Smaczny (2005), en el que se incluye un concierto de la formación en Ramala. Este mismo director, estrenaría cuatro años después otro documental sobre "El Sistema" de Venezuela (Smaczny & Stodtmeier, 2009).

1.4. PRÁCTICAS MUSICOSOCIALES EN ESPAÑA

La expansión de los proyectos musicosociales, inspirados, o no, por "El Sistema" también ha llegado a España. A partir de las distintas investigaciones existentes, se constata que estas iniciativas comenzaron a llegar a nuestro país en 2004 aproximadamente, pero el momento de mayor creación de estas tuvo lugar en la década de 2010-2020 (Abril-Tena, 2021). Así, en comparación con otros países, la llegada de este fenómeno es llamativamente tardía (Carlson & Sutherland, 2022).

Conviene señalar que los proyectos musicosociales desde sus inicios "triunfan" significativamente en países o entornos donde la música no era accesible para toda la sociedad o su aprendizaje no se impartía en el aula ordinaria como parte de la educación formal. De acuerdo con López-Casanova (2009), durante el siglo XX, surgieron en Europa distintos enfoques pedagógicos que defendían una educación musical para todos, en lugar de limitarla a una minoría seleccionada únicamente por sus habilidades. Estas corrientes influyeron en la educación musical en España, aunque con un retraso de 50 años con respecto a otros países europeos (Oriol de Alarcón, 2005). La nueva pedagogía se enfocó en una educación musical más activa,

vivida y creativa. Referentes pedagógicos como Mariángeles Cosculluela[75] en Aragón, o Ireneu Segarra, Rosa Font, Montse Sanuy y Luis Elizalde en otros territorios, introdujeron estas corrientes en España a partir de los años 70, organizando campañas para la formación de maestros y participando en los cambios legislativos necesarios para que la educación musical fuera universal en las aulas de la educación obligatoria en todo el país (López-Casanova, 2021). Esto, sumado a la creación de una red de Escuelas y Conservatorios Públicos pudo ser uno de los motivos por los que no se implementaran antes en España este tipo de proyectos musicosociales. Cabe señalar que, a pesar de las diferencias en el formato y objetivos, en España la música ya formaba parte de la educación formal.

Es muy notable la falta de estudios académicos que aborden el fenómeno musicosocial en España con un enfoque nacional o incluso exploratorio de alguno de los proyectos existentes. Resulta muy curioso que la mayoría de documentos encontrados se corresponden con Trabajos de Fin de Grado (TFG) y Trabajos de Fin de Master (TFM) que han mostrado su interés por esta línea de investigación (Abril-Tena, 2021; Álvarez Ruiz, 2020; Añaños Díez, 2022; Asensio Alonso, 2015; Estella Escobar, 2020; López Preciado, 2020; Nicolás Alonso, 2019; Pastor Sousa, 2021; Pastor-Quirce, 2014; Pérez Penalva, 2020; Piedra Setién, 2016; Tablón-Fernández, 2014; Villaronga i Cases, 2017). Sin embargo, la revisión de la literatura académica no arroja resultados con estudios empíricos o longitudinales que analicen y examinen los proyectos pormenorizadamente, así como estudios de carácter comparativo entre las distintas prácticas musicosociales o investigaciones etnográficas de gran calado. La mayoría de los estudios tienen un carácter de corte divulgativo que no profundiza excesivamente en la bibliografía existente sobre los antecedentes o actualidad de las prácticas musicosociales o de acción social por la música en España. Con una

[75] (Barbastro,1943, Zaragoza 2002). Fue una destacada musicóloga y pedagoga musical. Su enfoque de la educación musical trascendía los límites del aula, extendiéndose a los ámbitos social y cultural. Convencida de que el progreso es imposible sin una cultura musical sólida, se esforzó por cohesionar a los profesionales de la Educación Musical. Bajo la premisa de un compromiso compartido con la música, los músicos y una educación musical de calidad, impulsó un innovador plan de formación para maestros. Este proyecto sin precedentes tenía como objetivo llevar la música a todos los rincones de Aragón.

exposición incompleta del fenómeno o una reducción a lo popularmente conocido como “El Sistema” y su “modelo inspirador” tampoco se encuentran referencias a los estudios o investigaciones previas de carácter internacional en iniciativas similares.

La producción más destacable, y sin duda la única que permite conocer o hacerse una idea en clave nacional de este aspecto es el Trabajo de Fin de Grado (TFG) de Abril-Tena (2021) y la posterior publicación de Abril-Tena et al. (2021). En él, la autora realiza una revisión teórica sobre este tipo de prácticas musicales educativas e inclusivas, así como sus posibles beneficios. Además, lleva a cabo una interesante recopilación (la más extensa encontrada), analizando y clasificando las principales experiencias implantadas y localizadas para dicha investigación en el contexto de España. El estudio propone una clasificación de proyectos atendiendo a las variables de: nombre de la entidad y/o proyecto; Localización (Zona de actuación); Espacio físico; Año de comienzo; Fundador inicial; Población beneficiaria (directa e indirecta); Características (tipo de música, agrupaciones representativas, otras actividades); Objetivo general; Financiación (fuente y pago de cuotas sí/no); Número y perfil de contratados y voluntarios (profesores, trabajadores, colaboradores...); Página web; y Observaciones.

A continuación, se presentan resumidos y actualizados algunos de los resultados para ofrecer una muestra representativa a nivel geográfico-temporal de los hallazgos ordenados por orden de creación.

Tabla 4. Principales experiencias musicosociales en el contexto español.

Entidad	Nombre del proyecto	Localización (Zona de actuación)	Año de comienzo	Web
Fundación *L’Arc* Taller de Música	*Xamfrà*	Barcelona	2004	Enlace
Fundación Vozes	Orquestas y coros sociales	Barcelona	2005	Enlace
Asociación Cultural Dánae	La Ciudad de los Colores	Alicante	2007	Enlace
Comusitària	*Riborquestra*	Barcelona	2009	Enlace
Cooperativa Musicop	4CORDES	Cataluña	2009	Enlace

ONG VOCES	Voces para la conciencia y el desarrollo	Cañada Real (Madrid)	2010	Enlace
Asociación Cultural “Orquesta Clásica Béla Bartók”	Barrios Orquestados	Islas Canarias	2011	Enlace
“Miradas” y el Centro Cultural Miguel Delibes	*In Crescendo*	Valladolid	2011	Enlace
Fundació Orfeó Català- Palau de la Música Catalana	*Palau Vincles*	Barcelona	2011	Enlace
Fundación Acción por la Música	Haz que suene	Madrid	2013	Enlace
	Aula Social		2015	
Ecoembes	La Música del Reciclaje	Madrid	2014	Enlace
REDOMI	DaLaNota	Lavapiés (Madrid)	2015	Enlace
Universidad de Zaragoza	Coro Inclusivo Cantatutti	Zaragoza	2017	Enlace
ONG Ayuda en Acción	El Ensayadero	Madrid, Alicante y Vitoria	2018	Enlace
Asociación Orquesta Escuela Zaragoza	Orquesta Escuela Zaragoza	Zaragoza	2018	Enlace
	Orquesta Escuela Social			
REDOMI + VOCES	Voces Dando la Nota	Cañada Real (Madrid)	2019	
Asociación *Norai*	*Etorkizuna Musikatan*	Bilbao	2019	Enlace
Percorda	Hacer(C)arte	Huesca	2019	Enlace
Músicos sin fronteras	Proyecto Escuela *Tximurka*	Euskadi	2020	Enlace

Fuente: Tabla realizada a partir de la información expuesta por Abril-Tena et al. (2021).

Nota: Se ha indicado 2013 como fecha de origen de la entidad Fundación Acción por la Música puesto que en su web y redes sociales así se documenta. Se han actualizado algunos enlaces a sitios webs. En el caso de El Ensayadero, se han incluido las sedes de Alicante y Vitoria; esta última, aparentemente, la más activa en la actualidad en base a sus redes sociales y apariciones en prensa. El año de comienzo de la Orquesta Escuela Zaragoza ha sido sustituido de 2013 a 2018, puesto que es cuando se registran las primeras evidencias de acción musicosocial activa en grupo.

En una perspectiva autonómica, pero no menos interesante, Villaronga i Cases (2017), en su Trabajo de Fin de Máster (TFM), enfoca una investigación sobre música comunitaria y transformación social. Para ello lleva a cabo un desarrollo teórico, un mapeo de los distintos proyectos, que la autora denomina de "música comunitaria", en Cataluña y un análisis en mayor profundidad de dos de ellos. Destaca que en la estrategia de búsqueda de dichos proyectos cuenta con los testimonios de varios líderes expertos en la materia que dirigen o han fundado dichas iniciativas. Como resumen ilustrativo y reducido, se presenta la siguiente tabla, fechada en 2017, que incluye datos existentes en la publicación original sobre el ámbito artístico, la temporalidad, las fuentes de financiación, los beneficiarios y una breve descripción.

Tabla 5. Resumen de proyectos de música comunitaria en Cataluña.

Entidad	Proyecto	Zona de actuación
Xamfrà		*Raval- Ciutat Vella* (Bcn)
BasquetBeat (BB)	*BasquetBeat (BB)*	Cataluña
Fundació TEAS		Área metropolitana
Gran teatre del Liceu	*Liceu a les presons*	Cataluña
Associació Ribermúsica	*Ve-Ri-No-Tek*	Distrito de *"Ciutat Vella"* (Bcn)
Associació Integrasons	*DoD'acords. Orquestra infantil I juvenil*	*Poble Sec* (Barcelona)
	Orquestra La Marina	Barrio Marina
	Orquestra Juvenil Ferran Tallada	Barrio El Carmel
Escola Tallers Músics	*Taller Obert*	Barrio del Raval
	Refent Sintonies	Barrio de *Gràcia*
	Veus i música per a la integració	Barcelona
Palau de la música Orfeó Català	*Projecte social Clavé XXI*	Cataluña
Musicop	*4cordes*	Mataró, Barcelona, Tarragona, Cambrils
	(De)forma't	Barcelona
	Tralalà	*Hospitalet de Llobregat*

Escola de Música Centre de les Arts de L'Hospitalet + Comusitària	*Gamelán Reciclat*	Barrio de La Florida - *Hospitalet de Llobregat*
Comusitària	*Riborquestra*	*Ciutat Vella* (Bcn)
	Toca el 4	Barcelona
I.E.S Alegre	Rap ético	*Hospitalet de Llobregat*
Associació Orquestra Collsuspina	*Orquestra Collsuspina*	*Moianès*
Xamfrà + Educo	*EducArt pel desenvolupament*	Barrio del Raval
Orquestra Simfònica del Vallès (OSV)	*Proyecto Social OSV*	Sabadell
Fundació Orfeó Lleidetá	*Vivenciació Musical*	Lleida
	Tallers de multipercussió	Lleida
	Cor de Joves	Lleida
Fundació Arrels Urbanes	*Arrels Musicals*	*Salt* (Girona)
	MUSICARRE LA'T: arrels en moviment	*Salt* (Girona)
	Com sona l'ESO	Cataluña, Valencia e Islas Baleares

Fuente: Tabla realizada a partir de la información expuesta por Villaronga i Cases (2017).

A parte de estas fuentes, en la web de "El Sistema Global" se pueden encontrar, como se ha comentado previamente, 287 programas en 55 países distintos y que en el caso de España, son tres: "La Fundación Acción Social por la Música", "Voces y música para la integración de la Fundación Vozes", que han aparecido ya en las fuentes anteriores, y "Jóvenes Arcos de Belorado", creado en 2008 por dos músicos y profesores venezolanos provenientes de la Orquesta Simón Bolívar de Venezuela y cuyos últimos registros de actividad en redes y prensa datan de 2016.

Por último, existen otros proyectos que no aparecen citados o clasificados en las tres fuentes anteriores y que guardan relación con las prácticas musicosociales en España. Su recopilación ha sido progresiva a lo largo del tiempo y forman parte del "cuaderno del investigador" del autor de esta tesis. Su hallazgo es fruto de conversaciones con otros músicos, investigadores, animadores socioculturales,

activistas, etc., así como de la lectura de “literatura gris” y medios digitales como redes sociales. A continuación, se representan en una tabla:

Tabla 6. Proyectos musicosociales españoles no recogidos previamente.

Entidad	Nombre del proyecto	Localización (Zona de actuación)	Año de comienzo	Web
L’Auditori	Cantania	España y el mundo	1989	Enlace
Universidad de Vic	Orquestra Inclusiva de la UVic	Vic (Barcelona)	2012	Enlace
	Luna	Andalucía	2012	Enlace
JORCAM	Coro Abierto	Madrid	2013	Enlace
Con Arte Internacional	Planters	*Salt* (Girona)	2014	Enlace
Asociación Garaje	Varios proyectos	Madrid	2014	Enlace
Asociación Española de Orquestas Sinfónicas + Plena Inclusión	Mosaico de sonidos	España	2015	Enlace
Fundación Música Creativa	Canto Abierto	Madrid	2018	Enlace
Fundatec	Orquestas Inclusivas	Sevilla	2018	Enlace

Fuente: Tabla de elaboración propia a partir de la literatura gris, medios digitales y conversaciones informales.

Nota: El Proyecto Mosaico de sonidos finalizó en 2017.

En Septiembre de 2020, la Fundación Acción por la Música, DaLaNota, perteneciente a la Asociación Plataforma REDOMI y la Fundación VOCES, de Madrid; *Palau Vincles*, proyecto social del *Palau* de la Música Catalana y la *Fundació Xamfrà*, de Barcelona; la Asociación Orquesta Escuela, de Zaragoza; Músicos Solidarios Sin Fronteras, de Vitoria; y *Etorkizuna Musikatan*, de la Fundación *Norai*, de Bilbao firmaron la creación de “La Red Música Social” con el Alto Comisionado para la Lucha contra la Pobreza Infantil dependiente del ministerio de Presidencia del Gobierno de España (Abril-Tena, 2021; Añaños Díez, 2022; de la Torre Cruz & Arriaga Sanz, 2022).

Entre los diversos proyectos musicosociales que han emergido en los últimos años en nuestro país, algunos han sido objeto de investigación académica y otros, al menos, han sido mencionados. A continuación, se presenta una selección de los más

representativos en función de la actividad investigadora. La información se extrae mayoritariamente de los sitios webs originales de dichos proyectos ante la falta de otro tipo de literatura de consulta.

1.4.1. ACCIÓN POR LA MÚSICA [76]

Acción por la Música es una fundación que nace en 2013, y se inspira, según su página web, en la metodología del "Sistema de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles" de Venezuela, fundado por el Maestro José Antonio Abreu. Defienden un modelo creado por su equipo psicopedagógico para empoderar a los participantes con una formación integral, que incluye: formación musical, acompañamiento psicosocial, educación en valores y talleres complementarios. La fundación dispone de un plan de becas financiado con las aportaciones de sus socios para costear esta formación holística.

Su música se ha escuchado en escenarios como el Teatro Real, el Auditorio Nacional de Música, el Palacio de la Moncloa y el Museo del Prado de Madrid. La fundación ha ganado varios premios, entre ellos el Premio Emilio Castelar al compromiso social en 2020.

Acción por la Música cree en la universalidad de la música como un derecho y pretende romper el paradigma de la educación musical tradicional proporcionando igualdad de oportunidades para todos. Pretende hacer del mundo una gran orquesta a través de la práctica musical colectiva, sembrando valores que generen esperanza, entusiasmo, convivencia pacífica y desarrollo personal.

Su misión es la de transformar la sociedad desde el individuo, al tiempo que su visión es la de tener una orquesta en cada ciudad, pueblo y barrio del país donde todos puedan brillar y soñar con ser la mejor versión de sí mismos. Sus valores se basan en promover un aprendizaje musical transversal y colectivo y se brinda apoyo psicosocial a los participantes y sus familias en su proceso de desarrollo personal.

[76] https://accionporlamusica.es/

Los programas de la fundación son cuatro: Hazlo sonar, Banco de Instrumentos, Acción Especial y Voluntariado. Los programas de la fundación son gratuitos o con opción a becas. Los planes pedagógicos, que incluyen su metodología, están enfocados a la medición del impacto social, con diez factores clave de éxito. Estos factores incluyen: la implementación de una intervención a través de centros escolares, sociales y culturales, basada en una metodología participativa; referentes cercanos y aprendizaje cooperativo, junto con un repertorio acumulativo y progresivo; intensidad horaria elevada; educación en valores; seguimiento psicosocial continuo y trabajo en red con otras entidades del tercer sector, respaldados por impulsores públicos y privados comprometidos, que son fundamentales para conectar con la comunidad y llegar a quienes más lo necesitan en el aprendizaje colectivo de música.

A pesar de las grandes cifras de impacto social que refleja la web de Acción Social por la Música y la trayectoria en los últimos años, no se encuentran estudios académicos longitudinales, comparativos o etnográficos que respalden dichas afirmaciones, más allá de dos trabajos de fin de grado de los estudios de magisterio de Añaños Díez (2022); Utrero Borlaz (2021).

1.4.2. ASOCIACIÓN GARAJE [77]

La Asociación Garaje es una entidad multifacética sin ánimo de lucro, cuyo principal objetivo es la creación de un cambio social positivo, utilizando el arte como herramienta, buscando revertir las situaciones de exclusión social y ofreciendo nuevas formas de educación no formal en los barrios periféricos de Madrid desde 2014. Sus pilares fundamentales son la innovación educativa y artística, el enfoque feminista y la denuncia de situaciones de exclusión social. Garaje opera en el ámbito

[77] https://www.asociaciongaraje.es/

de la intervención socioeducativa, a través de la música, el arte urbano y el "artivismo"[78].

Garaje pone en marcha diversos proyectos, como la Escuela de Tiempo Libre para jóvenes que quieren orientar su vida profesional hacia la dinamización social, la creación y producción de música alternativa y la realización de proyectos audiovisuales que ponen de manifiesto las injusticias sociales. Todos ellos están diseñados para emplear el arte como una herramienta de transformación social y para fomentar el trabajo en equipo y la interculturalidad.

Para Herrero Casado and Taboada Peiró (2020), la Asociación Garaje busca conectar a adolescentes y jóvenes de entre 14 y 21 años con expertos en pedagogía y música urbana, con el objetivo de fomentar la innovación educativa a través de las sinergias que surgen de estas colaboraciones. Además, la organización promueve la difusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible entre los jóvenes, utilizando herramientas como el rap o la producción de contenido audiovisual.

Los valores que caracterizan el trabajo diario de Garaje son la perspectiva educativa, el trabajo en equipo, la interculturalidad, la profesionalidad y el feminismo. Este último es un valor fundamental para Garaje, y se transmite en todos los aspectos de la organización, desde el lenguaje inclusivo, la revisión de prácticas machistas, la visibilización y menosprecio de lo femenino, etc. La perspectiva educativa implica que las producciones musicales y audiovisuales de Garaje han de ser cuidadosas con cuestiones como el consumo de drogas, las violencias y el individualismo. El trabajo en equipo es fundamental para la organización, y se caracteriza por el respeto a los acuerdos adoptados, el cuidado a los compañeros y compañeras, el compromiso con el proyecto, la actitud proactiva y comunicativa, la honestidad, etc. La interculturalidad se implementa como una visión no solo de tolerancia, sino de respeto, encuentro e

[78] "Artivismo" es un término utilizado por la Asociación Garaje en su sitio web que se refiere a la combinación de arte y activismo. Se utiliza para describir acciones o movimientos que utilizan la creatividad y la expresión artística como herramienta para abordar cuestiones sociales, políticas o medioambientales. El "artivismo" puede manifestarse en diferentes formas, como la música, la poesía, la pintura, el teatro, la danza, el cine, entre otras. El objetivo del "artivismo" es sensibilizar y concienciar a la sociedad sobre los problemas actuales y promover el cambio social.

intercambio hacia otras formas de vida, siempre desde una perspectiva crítica, autocrítica y constructiva. La profesionalidad es fundamental en todas las facetas de la organización, y se traduce en la búsqueda de la mayor calidad posible, a la vez que en formas de hacer honestas, rigurosas y adecuadas.

1.4.3. BARRIOS ORQUESTADOS [79]

Barrios Orquestados es un proyecto musicosocial que tiene como objetivo principal lograr la transformación social de los barrios más desfavorecidos, tanto social como culturalmente, a través de la creación de orquestas infantiles, coros y coros familiares, fomentando así el sentido de comunidad, contribuyendo a crear una sociedad equitativa que proporcione igualdad de oportunidades, que desarrolle la autoestima de sus miembros, que promueva el compromiso personal y colectivo para una convivencia positiva, que impulse el desarrollo integral y la inclusión de estos niños y sus familias, en espacios donde la cultura muchas veces es ignorada o está ausente. Para, en definitiva, estimular un cambio global.

Para ello crea orquestas y coros en diferentes barrios a través de una metodología propia. Las orquestas se componen de instrumentos de cuerda y de viento, y cada barrio tiene su propia orquesta pequeña y un coro integrado por estudiantes y familiares. Barrios Orquestados se originó en las Islas Canarias, España, pero con el tiempo ha pasado a implementarse en otros lugares, como Honduras y Chile. Así, en la actualidad, el proyecto se desarrolla en 17 barrios distintos de estos tres países.

Independientemente del nivel socioeconómico, la organización ofrece semanalmente sesiones gratuitas de formación musical en los centros educativos, conectándose con la realidad social y cultural de cada zona donde se implanta por medio de actividades culturales de calidad.

Según Cabedo-Mas (2021) se fomenta la colaboración entre personas con diferentes niveles de habilidades musicales para tocar juntas. Además, se busca incentivar el desarrollo de competencias más allá de la música, como la convivencia positiva, el

[79] https://barriosorquestados.org/

conocimiento de la propia cultura y otras manifestaciones culturales, así como el desarrollo lingüístico en inglés, entre otras. Más allá de estas directrices pedagógicas y musicales, el proyecto ha implementado diversas acciones para fortalecer el acceso inclusivo de un número cada vez mayor de participantes diversos.

En sus diez años de existencia, Barrios Orquestados ha alcanzado varios hitos. En 2021 organizó 40 encuentros pedagógicos, realizó 167 espectáculos musicales en escuelas para 3.500 alumnos y ofreció 13 conciertos públicos. En 2022 contó con 804 beneficiarios, 426 estudiantes y 378 familiares. La organización también ha realizado un estudio interno para determinar los beneficios personales y sociales del proyecto en sus integrantes y sus familias.

El director y fundador del programa, Brito López (2020), destaca que algunos aspectos no pueden ser evaluados solo desde la perspectiva de la educación musical, sino desde una perspectiva de educación social, ya que se trata de un proyecto social. Es difícil e injusto separar estos dos aspectos. De igual manera, se debe tener en cuenta que, involucrar a los familiares en el proceso de aprendizaje es una tarea compleja, aunque no imposible, ya que en la mayoría de las ocasiones los beneficios a largo plazo superan con creces cualquier obstáculo que pueda surgir en el camino.

El proyecto celebró su IV Congreso Internacional de Metodología Musical para el Cambio Social: barrios Orquestados, en enero de 2023, en colaboración con el CEP Las Palmas de Gran Canaria y la Fundación Júnguel Sanjuán-SATOCAN. La conferencia tuvo como fin mostrar la metodología desarrollada por el director del proyecto, José Brito López, y estuvo dirigida principalmente al personal docente de Barrios Orquestados en Honduras y Chile.

1.4.4. CIUDAD DE LOS COLORES [80]

La Escuela de Música Intercultural de Alicante, conocida como La Ciudad de los Colores, es un proyecto desarrollado por el Ayuntamiento de Alicante y la Asociación Cultural Dánae con el objetivo de fomentar la tolerancia y la integración entre los

[80] http://www.ciudadcolores.es/

jóvenes de la zona norte de la ciudad a través de la expresión artística. Este proyecto está inspirado en la labor realizada por el músico Carlinhos Brown, en la favela de Candeal, en Brasil (sección 1.3.16. de esta tesis), y busca la recuperación e integración de toda la población juvenil de la zona a través de la expresión artística.

La Escuela de Música Intercultural de Alicante es un espacio de convivencia e interculturalidad compartido por jóvenes de procedencias diversas que, por vía de la percusión y el baile, son educados en valores de tolerancia, solidaridad y conciencia ciudadana. Para apuntarse a esta escuela, los alumnos deben tener entre 12 y 17 años, estar escolarizados y contar con la autorización de sus padres.

El proyecto se inauguró en 2007 con un pasacalle en el que participaron grupos de batucada, capoeira, malabaristas y *bossa nova*, con el propósito de dar a conocer la escuela entre los adolescentes del barrio. La Escuela de Música Intercultural de Alicante se lleva a cabo en el centro social Gastón Castelló pero también ejerce su labor en los barrios de la Virgen del Carmen, Virgen del Remedio, Colonia de Requena, 400 viviendas y Nou Alacant, zonas con mayor índice de población migrante. Según los datos proporcionados por Candela Sevila (2015) en el momento de su publicación, el programa estaba compuesto por 80 personas, incluyendo alumnos, padres o tutores, monitores y coordinadores. En un área vecinal degradada y con escasos recursos municipales en el año 2015, existía una población muy diversa, con una alta tasa de inmigración procedente de más de 120 nacionalidades que convivía en algunos puntos; lo que hacía que el proyecto fuera aún más decisivo para fomentar la inclusión social.

Desde sus inicios, la Asociación Cultural Dánae ha reivindicado el gran valor de la sociedad intercultural en la que nos encontramos y el respeto por quienes desembarcan en nuestra tierra. Por ello este es un proyecto muy importante para la asociación, inclusive, podría decirse que se trata del más ambicioso y relevante de la misma.

1.4.5. CORO INCLUSIVO CANTATUTTI [81]

El Coro Inclusivo Cantatutti es uno de los proyectos más investigados en este ámbito, si no el más investigado dentro del contexto español. Sin embargo, dado que es el objeto de estudio de esta tesis, su descripción y producción académica se aborda de manera específica en el capítulo 3.

1.4.6. DALANOTA [82]

DaLaNota es un programa musicosocial, gratuito e inclusivo orientado a la infancia y la adolescencia, asentado en el barrio madrileño de Lavapiés desde el 2015 (Gisbert Caudeli & Sánchez Parra, 2021), y que forma parte de la Red de Organizaciones Musicosociales de Iberoamérica (plataforma REDOMI), ambas creadas en 2014 por Beatriz Pedro-Viejo, Aldara Velasco, y Fernando Leria (Pedro-Viejo Pérez, 1 de diciembre de 2022).

Los objetivos del programa son diversos, apuntando a detectar necesidades personales, sociales, escolares o familiares, mejorar la autoestima y el autoconcepto personal, fomentar la iniciativa grupal y la participación social, desarrollar el pensamiento colectivo a través de la asamblea y diferentes actividades, promover el pensamiento crítico, transmitir valores como el respeto y la libertad, mejorar las habilidades sociales y de comunicación, y desarrollar la autonomía en la toma de decisiones. Para ello se forma a personas para participar activamente en la sociedad, utilizando la música como eje vertebrador de intervención y transformación social y cultural.

Desde su creación, más de 300 niños y jóvenes, entre 7 y 20 años, han participado en DaLaNota, aprendiendo música orquestal, coral y expresión corporal de forma intensiva, mediante el uso de una metodología propia que genera agentes de cambio y creadores de cultura en sus comunidades. Fernández Vázquez (2021) recoge en su publicación una entrevista realizada en 2020 a Aldara Velasco, coordinadora del

[81] https://www.cantatutti.com/

[82] https://dalanota.com/

programa. En ese momento DaLaNota trabajaba con 79 niños y niñas de edades comprendidas entre los 7 y los 18 años. Velasco reconoce que en su metodología se incorporan referentes de la pedagogía europea occidental, tales como los métodos de Suzuki y de Dalcroze.

DaLaNota está diseñado a largo plazo por un equipo profesional interdisciplinario entre la música, las ciencias sociales y la gestión cultural que busca responder a las nuevas necesidades sociales y demostrar que se puede reducir la brecha educativa social, tecnológica y global. Asimismo, cuenta con un equipo psicosocial que enriquece el programa con el uso de la intervención social grupal, la atención individual, el cuidado de las familias y la mediación con otros recursos sociales y educativos de los barrios donde se ubican las distintas sedes.

El proyecto fomenta espectáculos innovadores con la participación de otras disciplinas artísticas además de la orquesta, tales como teatros, auditorios, centros culturales o espacios públicos al aire libre, en plazas y parques de los barrios. El repertorio de DaLaNota es de desarrollo propio, trascendiendo las barreras de la música clásica sinfónica y promoviendo la visibilidad de la diversidad cultural. DaLaNota promueve una educación musical holística que desarrolla todas las capacidades de manera complementaria e integral. Cada participante del programa recibe clases semanales de instrumentos sinfónicos, coro, lenguaje musical e improvisación, actividad psicosocial y ensayos orquestales. Todas estas actividades se complementan entre sí, para permitir a los estudiantes obtener una comprensión global de la música y desarrollar habilidades fundamentales para vivir en sociedad, relacionarse y comunicarse. Uno de los recursos utilizados para lograr estos fines es atender a los participantes y sus familias de acuerdo con las necesidades detectadas, por este motivo ofrecen una amplia gama de instrumentos sinfónicos, incluidos instrumentos de cuerda como violín, viola, violonchelo y contrabajo; instrumentos de metal como trompeta y trombón, y percusión, ya que muchos miembros no cuentan con los recursos suficientes para adquirirlos.

DaLaNota ha tenido un profundo impacto social y cultural en los barrios que opera, siendo un programa de educación musicosocial integral e innovador. No obstante, al igual que la mayoría de los programas musicosociales en España, cuenta con poco impacto académico externo que profundice en los aspectos fundamentales del proyecto (Abril-Tena et al., 2021).

1.4.7. *ETORKIZUNA MUSIKATAN* [83]

El proyecto *Etorkizuna Musikatan*, promovido por la Asociación *E.H.E. Norai elkartea* en 2019, es un proyecto musicosocial que tiene como finalidad la generación de espacios culturales, educativos, artístico-musicales, formativos, interreligiosos y emprendedores mediante la actividad e iniciativas que promueve en el barrio de San Francisco de Bilbao desde 2013.

La Asociación *Norai* se define como una comunidad religiosa que promueve diferentes espacios, dinámicas y relaciones, con la intención de ser un Movimiento de carácter social, educativo y emprendedor. *Etorkizuna Musikatan* busca desplegar el fondo creativo de las personas y grupos, como riqueza que ha de ser desarrollada y llevada a máximos posibles para generar una transformación tanto singular como social. Dirigido a niños y adolescentes de entre 8 y 16 años, es totalmente gratuito y no es necesario tener conocimientos musicales previos ni instrumento propio, ya que el Banco Social de Instrumentos se encarga de que todos los participantes dispongan de uno.

Así, el proyecto ofrece clases de instrumento dos veces por semana, donde los grupos de violín, viola, violonchelo, contrabajo, trompeta y piano trabajan con su profesor asignado. Además, una vez por semana, se trabaja el repertorio de manera conjunta en un ensayo orquestal. Igualmente, para dar visibilidad al proyecto y poner en valor los objetivos marcados, se comprometen a una programación mínima de 15 conciertos al año.

El proyecto *Etorkizuna Musikatan* apuesta por la cultura inclusiva, más en concreto por la música como agente del ecosistema cultural, capaz de dar respuesta a muchos de los desafíos a los que se enfrenta tanto la infancia como la adolescencia y sus familias. Para ellos, la cultura inclusiva es aquella que no solo garantiza el disfrute de los bienes y servicios culturales a todas las personas en igualdad de condiciones, sino que además incide y posibilita el desarrollo del propio proyecto vital, dando

[83] https://www.etorkizunamusikatan.org/

posibilidades de relacionarse y convivir a chicos y chicas de diferentes culturas y procedencias sociales, lo que deriva en sociedades más integradoras e integradas.

de la Torre Cruz and Arriaga Sanz (2022) han iniciado la actividad investigadora en torno al proyecto indicando la pertinencia e intención de continuar con esta labor. En su estudio, los hallazgos concluyen que *Etorkizuna Musikatan* tiene un impacto positivo en el ámbito social, individual y académico de los participantes, y que la práctica de la música comunitaria contribuye de manera beneficiosa en aspectos como la inclusión, la interculturalidad y el trabajo en equipo.

1.4.8. *IN CRESCENDO* [84]

In Crescendo es un proyecto musical educativo y social que tiene como objetivo facilitar la integración social y el desarrollo personal de niños y jóvenes en riesgo de exclusión social a través de la práctica orquestal y coral, así como de crear espacios que posibiliten la convivencia, el respeto y la creatividad. Con ello se pretende evidenciar el valor de la música y la educación como herramientas efectivas para lograr, por un lado, comunidades más inclusivas, y por otro, el desarrollo individual de cada uno de sus participantes.

Este proyecto se inició en el año 2010 como un proyecto educativo basado en la práctica musical, donde cooperan el Área Socioeducativa de la Orquesta Sinfónica de Castilla y León y el colegio Antonio Allué Morer de Valladolid, en colaboración con la Fundación SaludArte, y se inspira en "El Sistema de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles de Venezuela". El programa fue pionero en el ámbito de la educación pública en España (Valles Del Pozo, 2018) y comenzó desarrollándose en los centros: CEIP Allúe Morer, Cristóbal Colón y el IES Arca Real, situados en el barrio de las Delicias en Valladolid. Enclave conocido por alojar a un elevado porcentaje de población de origen inmigrante en general y de etnia gitana en particular; afrontando problemas como absentismo escolar, segregación escolar y exclusión social, entre otros. No obstante, desde enero de 2019, el proyecto ha sido implementado en otros tres centros de la Comunidad de Castilla y León: el CEIP Buenos Aires de Palencia,

[84] https://www.centroculturalmigueldelibes.com/areas/das/in-crescendo/

CEIP Juan del Enzina de Salamanca y CEIP Padre Manjón de León, lo que demuestra la importancia y el impacto positivo que ha tenido este proyecto en la comunidad educativa de la región.

Atendiendo a las palabras de Valles Del Pozo (2018), en el caso de *In Crescendo*, su creciente tamaño ha generado la necesidad de recursos humanos y materiales adicionales. En lo referido a los centros educativos, se requiere un gran esfuerzo y dedicación para desarrollar un proyecto educativo musical sin apoyo significativo de la administración.

La orquesta de *In Crescendo* cuenta con la participación de 82 niños de entre 7 y 14 años, siendo el resto del alumnado integrantes del coro. Según Aparicio Gervás and León Guerrero (2018), la formación de grupos de "iguales" dentro del coro del colegio crea vínculos muy estrechos entre sus miembros, lo que es diferente a la relación que se establece con grupos externos al centro. Esta unión profunda fomenta la colaboración y hace que los miembros del coro se sientan como parte de una gran familia; hecho que contribuye a reforzar su autoestima y favorece el apoyo y la ayuda mutua mediante estrategias sociales y la relación con adultos.

Sumado a estos logros, la orquesta promueve la inclusión social y educativa de jóvenes de minorías étnicas y culturales, fomentando la multiculturalidad y el desarrollo. De este modo, el programa ha logrado resultados en términos de reducción del absentismo escolar, fortalecimiento de los vínculos entre los alumnos, aumento de la motivación y autoestima, autonomía del alumnado y mejora de su capacidad de autorregulación emocional y del aprendizaje. Estos beneficios se reflejan también en las familias que, por un lado valoran muy positivamente la actividad de sus hijos y se enorgullecen de su participación en el proyecto (Rubio Frutos & Cabero, 2019) y, por otro lado, amplían su entorno social y sus horizontes de pensamiento, aspecto que contribuye positivamente al incremento de sus opciones de futuro.

Cabe destacar el interés que ha suscitado el proyecto en la comunidad académica, ya que ha sido objeto de diversos estudios que han abordado la actividad desde distintas perspectivas. Esto contrasta con la gran mayoría de proyectos musicosociales de nuestro país y se refleja en las palabras de Valles Del Pozo (2018), la cual afirma la necesidad de destacar la relevancia fundamental de la investigación

educativa para evaluar y evidenciar los resultados específicos de la ejecución de proyectos de este tipo, así como el impacto real que tienen en la educación de los niños y jóvenes, en sus comunidades y en la sociedad en general.

Es particularmente significativa la producción de trabajos de Fin de Grado y Fin de Master producidos en relación a *in Crescendo*, especialmente desde la Universidad de Valladolid. Algunas de estas producciones analizan el contexto del proyecto para hacer propuestas de intervención educativa (Álvarez Ruiz, 2020; Asensio Alonso, 2015), otras lo estudian desde la perspectiva del mundo empresarial y la Responsabilidad Social Corporativa (RSC) (Nicolás Alonso, 2019) o bien, investigan su impacto social (Pastor-Quirce, 2014).

1.4.9. MOSAICO DE SONIDOS [85]

Mosaico de Sonidos fue un proyecto de música social desarrollado por la Asociación Española de Orquestas Sinfónicas (AEOS) con la colaboración de Plena Inclusión y la Fundación BBVA. El proyecto involucró a 14 orquestas sinfónicas profesionales de España. Con anterioridad a las jornadas se realizaron dos sesiones de formación para dos músicos de cada orquesta participante. Estas sesiones fueron dirigidas por musicoterapeutas, músicos con experiencia previa en este tipo de actividades, asociaciones de personas con (dis)capacidad, actores que trabajan con estos colectivos y expertos en mediación cultural (Abaolaza Elorza & Cañada, 2021).

En 2016, más de 200 músicos impartieron talleres para unas 300 personas con (dis)capacidad intelectual o del desarrollo. Los participantes trabajaron en "La flor más grande del mundo", pieza musical de Emilio Aragón basada en el cuento homónimo del premio Nobel José Saramago. Aparte de la creación musical, los talleres incorporaron otras expresiones artísticas como la danza, la poesía, el arte dramático y las artes plásticas. 14 microcomposiciones resultantes fueron interpretadas por los autores, integradas en la orquesta y en el escenario, a lo largo de 23 conciertos a los

[85] https://www.aeos.es/mosaico-de-sonidos/

que asistieron aproximadamente 30.000 personas y donde intervinieron más de 1.000 músicos.

El proyecto culminó con un documental dirigido por Ángeles Muñiz titulado "Mosaico de Sonidos" (Muñiz Cachón, 2018). Un reportaje de aproximadamente una hora de duración que registró con procesión todas y cada una de las fases de la iniciativa: la realización de las sesiones de trabajo, los talleres de creación sonora en cada orquesta participante, los ensayos y, por supuesto, los conciertos finales.

Mosaico de Sonidos fue un proyecto innovador que unió orquestas sinfónicas y personas con (dis)capacidad para crear conciertos únicos e inclusivos. El objetivo principal del proyecto era utilizar la música como herramienta de desarrollo personal e integración social. Se documentó el impacto positivo que tuvo tanto en los músicos como en la audiencia. La iniciativa sirve de ejemplo para futuros proyectos similares que pretendan servir a la sociedad a través de la música.

1.4.10. MUSIQUEM [86]

El programa *Musiquem* arrancó en 2018, en las aulas del CEIP Mestre Canós Sanmartín y el CEIP Censal de Castellón. Tiene como objetivo aprovechar las posibilidades de la música como medio de comunicación, convivencia positiva y comprensión intercultural para generar inclusión social y el desarrollo integral de sus estudiantes. Por este motivo, la iniciativa apoya a los docentes, en colaboración directa con profesionales de la educación en arte, música y educación física, así como a artistas residentes en el aula, con herramientas que les ayuden a promover la educación en valores dentro y fuera del aula, a través de proyectos de Aprendizaje-

[86] http://www.musiquem.uji.es/

Servicio (ApS)[87] y actividades musicales comunitarias implementadas en espacios educativos formales e informales.

Formalmente denominado “Análisis Multidimensional del Impacto Socioeducativo de las Iniciativas Comunitarios Musicales y de Aprendizaje-Servicio en las Escuelas: programa *Musiquem*”, el proyecto ha recibido financiación del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, a través de las convocatorias de proyectos de I+D+i para la generación de conocimiento, durante tres años consecutivos (2018-2020).

En este marco, el programa *Musiquem* fomenta la formación de conjuntos instrumentales escolares. Los alumnos participan mediante la práctica de instrumentos musicales como el violín, la viola y el violonchelo. El profesorado del centro trabaja conjuntamente con especialistas en los instrumentos musicales correspondientes y realiza colaboraciones puntuales con artistas residentes (músicos y artistas visuales). Con ello se pretende promover la democratización de la práctica artístico-musical en espacios donde no todos pueden adquirir estos conocimientos y experiencias. El programa estimula las posibilidades de participación activa del centro con la comunidad, y con integrantes de otras realidades diversas; al igual que visibiliza las potencialidades de las comunidades y el trabajo comunitario en espacios de práctica musical compartida.

Músicos profesionales externos colaboran directamente con el profesorado del centro que, en el caso del CEIP Mestre Canos Sanmartín, desarrolla un trabajo centrado en la práctica de la música orquestal en horario lectivo. Allí los alumnos aprenden a tocar violines y violonchelos, en paralelo al aprendizaje que se lleva a cabo en la clase de música del CEIP Censal, espacio donde el alumnado adquiere los conocimientos necesarios para tocar música popular, con instrumentos como la guitarra eléctrica, la

[87] El Aprendizaje Servicio (ApS) es una metodología educativa que combina la formación académica con el servicio a la comunidad, con el objetivo de fomentar el aprendizaje práctico y significativo, al mismo tiempo que se contribuye al bienestar social y al desarrollo comunitario. En resumen, sirve para que los estudiantes o formadores adquieran competencias y habilidades a través de la realización de proyectos que abordan necesidades reales de la sociedad. Además, promueve la conciencia social, la empatía y el compromiso cívico de los estudiantes.

batería, el bajo, el teclado, etc., mediante la creación de grupos de pop, rock y música popular.

El objetivo académico de este proyecto es estudiar el impacto socioeducativo en estudiantes, docentes, familias y comunidad de la práctica musical comunitaria desde el ámbito escolar. La investigación se desarrolla en base a una metodología y diseño multimétodo que hace uso del "principio de complementariedad metodológica", partiendo de la evaluación del programa y utilizando metodologías cuantitativas y cualitativas en determinadas etapas del proceso, implementando una amplia variedad de instrumentos. Arriaga-Sanz et al. (2022), enfocan su estudio en la relación entre la motivación de los estudiantes que participan en el programa, las características del profesorado y su forma de facilitar las actividades en el aula de música. Los autores afirman en los resultados que a través de la escucha, el respeto y la expresión de emociones y sentimientos se promueve la motivación y la implicación de los estudiantes en las experiencias realizadas en el aula.

Según Cabedo-Mas et al. (2020), los materiales educativos desarrollados en el proyecto son de naturaleza interdisciplinaria. La iniciativa une la educación musical con otras áreas como la educación visual, la expresión corporal, las matemáticas, el conocimiento social y cultural, y el lenguaje, entre otros. El proyecto promueve el respeto y la responsabilidad y tiene un impacto positivo en el desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes (Campayo-Muñoz et al., 2023).

Así mismo, Moliner Miravet et al. (2020) presentan un proyecto educativo de Aprendizaje-Servicio (ApS) en el que se vincula el Trabajo Fin de Grado (TFG) de los estudios de Maestro/a en Educación Primaria de la *Universitat Jaume I* (UJI) de Castellón con la música comunitaria desarrollada en *Musiquem*. Esta iniciativa tiene como finalidad fomentar la educación en valores dentro y fuera de las aulas a través de actividades musicales comunitarias y permitir al alumnado de magisterio con mención musical involucrarse en acciones de servicio a la sociedad, mientras desarrollan sus competencias musicales y expresivas.

1.4.11. *RIBORQUESTRA* [88]

La *Riborquestra* es un proyecto de orquesta comunitaria e intergeneracional que busca fomentar la interculturalidad, la solidaridad y la transformación social a través de la cultura en Barcelona. Esta iniciativa vio la luz en 2009, en el marco de la Fundación Ribermúsica, con la finalidad de utilizar la cultura como herramienta para el desarrollo comunitario.

Tras la finalización de la actividad de la Fundación en 2012, un grupo de profesores y familias decidió continuar el proyecto de manera voluntaria y creó una asociación. Desde entonces, la *Riborquestra* ha recibido financiación pública y colaboración de empresas, particulares y entidades del territorio, y ha sido reconocida por importantes instituciones en el ámbito de la cultura y la educación.

Esta entidad ofrece formación artística y educación emocional a través de la música en grupo y potencia el trabajo de habilidades sociales, comunicativas y relacionales para contribuir a mejorar la vida de las personas del barrio. El proyecto tiene como objetivo ofrecer nuevos recursos para abordar las realidades del entorno de niños y jóvenes del distrito de *Ciutat Vella*, mediante la capacitación artística y el empoderamiento personal, para generar una sociedad más activa, crítica y creativa que contribuya al desarrollo y proyección del territorio.

Actualmente, cuenta con casi 100 personas de todas las edades, repartidas entre los instrumentos de cuerda frotada, viento y coro, que realizan actividades de formación artística, educación emocional y difusión cultural en el ámbito comunitario. Se trabaja con grupos por niveles, independientemente de la edad de sus miembros: inicial, intermedio y avanzado. Además, se ha creado el *Riborensemble*, una agrupación dirigida a personas que ya poseen un nivel de instrumento y lenguaje musical más consolidado, con el propósito de ofrecer una formación continua dentro del proyecto.

Para Serra Sangüesa et al. (2016), la *Riborquestra* se ha convertido en una parte esencial de la identidad del vecindario donde se ubica, ya que ha establecido lazos emocionales y sociales entre las personas, que promueven la autoestima individual y

[88] https://www.riborquestra.org/

comunitaria. Los autores valoran la importancia de trabajar en aspectos invisibles y sensibles por medio del aprendizaje musical. El proyecto busca crear un espacio de reflexión y trabajo conjunto que fortalezca la cohesión del grupo y fomente el intercambio de experiencias.

1.4.12. VOZES [89]

VOZES es un proyecto musicosocial, en forma de fundación privada, dedicada al desarrollo pedagógico, ocupacional y ético de niños y jóvenes a través de la instrucción y práctica musical colectiva. Su objetivo es promover la integración social y potenciar las competencias personales y académicas de su alumnado, lo que a su vez impacta positivamente en el entorno familiar y social de los beneficiarios.

La fundación se estableció en 2004 y se enfoca en integrar y crear cohesión social entre niños y adolescentes desfavorecidos y en riesgo mediante la formación de orquestas sinfónicas y otros grupos musicales. Actualmente cuenta con más de 700 beneficiarios, quienes encuentran un espacio acogedor para intercambiar y cooperar, así como para desarrollar su entorno personal y familiar.

Gracias a diversas cátedras internacionales, y un acuerdo con expertos de la SGAE, el equipo está formado por profesionales nacionales de perfil interdisciplinar que colaboran con profesores internacionales de diferentes países. A su vez, uno de los pilares fundamentales de la fundación son sus voluntarios, cuya implicación ayuda a estructurar todas las actividades. Así, VOZES ofrece clases durante la semana, mayoritariamente en horario extraescolar, aunque también en horario lectivo de ser necesario.

La sede principal del proyecto se encuentra en el distrito de *Porta de Nou Barris*, Barcelona, con quince plazas satélite adicionales ubicadas en diferentes zonas de *Nou Barris, Sant Andreu* y *Besòs*. Estos incluyen escuelas y centros cívicos, que dan cobertura a los principales beneficiarios. Del mismo modo, desde 2015, cuenta con

[89] https://www.vozes.org/

espacios incipientes de actividad musical en los barrios de Vallecas y Carabanchel (Madrid).

A lo largo de su existencia, VOZES ha ofrecido más de 1.200 conciertos en diversos espacios, entre calles, plazas, bibliotecas y centros cívicos de diferentes barrios de la ciudad catalana, en especial de *Nou Barris*. Su música y cultura también han llegado a los principales escenarios de la ciudad, como el *Liceu*, el *Auditori* y el *Palau de la Música*.

La fundación ha obtenido numerosos premios y reconocimientos, entre los que destacan la Mención a la Calidad Premios IMPULSA 2022 (Fundación Cultura de *Catalunya*), el premio Héroe del Año 2022 de la Comisión Europea, el Premio Ciudad de Barcelona de Educación 2022 y el Clavé de Canto Coral de Cataluña a la Transformación Social 2021, entre otros.

Pese a sus años de actividad, la literatura académica al respecto es casi inexistente. Sin embargo, en su Trabajo Fin de Master (TFM), Climent Montaner (2019) propone llevar a cabo una evaluación psicosocial para medir la eficacia del proyecto en línea con sus objetivos y propósitos. Para ello, la autora diseña una evaluación anual que consiste en administrar el Cuestionario de Evaluación de Calidad de Vida en Adolescentes (CCVA) y en la Infancia (CVI-CVIP) antes y después de su participación en VOZES para comparar más tarde los resultados obtenidos y determinar su eficacia.

1.4.13. *XAMFRÀ* [90]

Xamfrà es un proyecto musicosocial que nace en 2004 de la mano de la Fundación *L'ARC* Música en el barrio del Raval de Barcelona, con el objetivo de trabajar en tres áreas principales: socio-educación, formación y creación de una red que permita su tarea sociopedagógica. *Xamfrà* surge como respuesta a la necesidad de construir una sociedad más justa y menos segregada, donde la práctica artística y cultural sea un

[90] https://xamfra.net/

derecho universal y accesible para todas las personas, independientemente de su situación social o económica.

El proyecto se enfoca en acoger a personas de todas las edades, situaciones y condiciones que quieran participar en actividades artísticas, aunque está especialmente comprometido con la movilización y dinamización de las personas más vulnerables. Su misión es generar procesos de desarrollo cultural comunitario, crear oportunidades formativas y laborales para jóvenes, contribuir a alejarlos de situaciones sociales de violencia e indiferencia y crear condiciones y climas que evolucionen hacia la convivencia.

En *Xamfrà* se reivindica una cultura que tenga como valores la generosidad, el compromiso, la permeabilidad, la confianza y la cooperación. Desde el proyecto, se entiende que la cultura es patrimonio de la humanidad y que generarla es patrimonio de la comunidad. Por tanto, se trabaja en el acompañamiento educativo y artístico de niños y niñas, jóvenes y familias, con especial atención a quienes padecen riesgo de exclusión social.

Para lograr sus objetivos, *Xamfrà* trabaja en seis líneas principales: creando espacios artísticos compartidos para todo tipo de públicos, facilitando y promoviendo el acceso a la práctica artística de personas de todas las edades, comprometiéndose en el acompañamiento educativo y artístico de niños y niñas, jóvenes y familias, tejiendo redes a todos los niveles, asesorando iniciativas que quieran trabajar por la equidad social y educativa a través de las prácticas artísticas y avanzando en la corresponsabilización social para hacer sostenibles aquellas iniciativas que garantizan el acceso a la práctica artística de todo el mundo.

En un contexto donde los objetivos a alcanzar son ambiciosos y están condicionados por múltiples factores, Bonal (2008) sostiene que la contribución de un centro como este en favor de la dignidad de los individuos, su condición de ciudadanos, la paz y la buena convivencia es de gran importancia y justifica la inversión de recursos humanos, profesionales y económicos necesarios para lograrlos.

1.5. IDEAS FINALES

En este capítulo se ha discutido la terminología específica utilizada en torno a las prácticas musicales para la transformación social, un intento de facilitarle al lector una

mayor comprensión de los procesos que se llevan a cabo en su implementación. Del mismo modo se han explorado algunas de estas prácticas, su evolución y expansión desde Latinoamérica hasta llegar a España, así como el impacto social y académico que han tenido en el mundo.

Llegados a este punto, es innegable afirmar que la música y la cultura en general tienen un enorme potencial transformador y que los programas que utilizan ambos medios con el fin de fomentar la inclusión social y la educación musical son cada vez más relevantes y recurrentes. A lo largo de este capítulo se ha visto cómo estos programas han pretendido generar impactos positivos en las comunidades en las que se han implementado, permitiendo a los individuos desarrollar habilidades sociales, emocionales y musicales, entre otras, para una mayor participación en la sociedad. Sin duda, es una línea que merece ser explorada y analizada. Todo ello sin perder de vista el enfoque crítico que no olvida la ambigüedad y ambivalencia de la música y que tampoco da crédito a tropos simplistas amparados en “el poder inherentemente positivo y transformador de la música”.

Se espera que este capítulo haya sido de utilidad para comprender la importancia de las prácticas musicales para la transformación social y sentar las bases de una reflexión más profunda y menos reduccionista sobre el tema.

CAPÍTULO 2.

2. LA INCLUSIÓN

La palabra "inclusión" proviene, según el Diccionario de la Lengua Española de la RAE[91], del latín “*inclusio*” y significa "acción y efecto de incluir". Sus componentes léxicos son: el prefijo *in-* (hacia dentro), *claudere* (encerrar), más el sufijo *-sión* (acción y efecto). En español, la palabra "inclusión" se emplea para hacer referencia a la “acción de incluir o integrar algo o alguien en un conjunto o en un grupo”. En el contexto de la inclusión social y la inclusión educativa, el término se utiliza para referirse al acceso, participación y representación plena de todos los miembros de una sociedad o comunidad, independientemente de sus características o circunstancias personales.

El término "inclusión" surgió en el contexto de la educación a principios de la década de 1990, cuando se empezó a utilizar para referirse a la integración de estudiantes con (dis)capacidad en las escuelas regulares (UNESCO, 1994). Este término evolucionó desde el concepto previo de “integración” (Muntaner Guasp, 2010). La inclusión educativa se basa en el principio de que todos los estudiantes tienen derecho a recibir una educación de calidad, sin importar sus características distintivas.

Con el tiempo, el concepto de inclusión se ha expandido más allá del ámbito educativo y se ha utilizado en relación con una amplia variedad de temas y escenarios, como la inclusión social, laboral o cultural. En general, la inclusión se refiere a la promoción de la participación y el reconocimiento de todos los grupos en igualdad de condiciones, sin discriminación. La inclusión implica que todas las personas son valiosas y tienen el mismo derecho a participar plenamente en la sociedad.

En el contexto de la Unión Europea, durante 30 años (1970-2000) se ha abordado la necesidad de la erradicación de la pobreza y la exclusión social. Pero no es hasta los primeros años de la década de los 2000 cuando se acuña el término de “inclusión

[91] Real Academia Española

social" (Atkinson et al., 2002). El hecho de que la inclusión social se defina como la antítesis de la exclusión social también ha sido objeto de discrepancias entre algunos autores académicos (Cobigo et al., 2012). El concepto de inclusión abarca en la actualidad múltiples dimensiones, como la raza, el género, la (dis)capacidad, la orientación sexual, la edad, la religión, entre otras. Además, la inclusión puede referirse a diferentes niveles, como el acceso a servicios y recursos, la participación en actividades y la representación en los órganos de gobierno y toma de decisiones.

El objetivo de la inclusión es garantizar la igualdad de oportunidades y el pleno ejercicio de los derechos de todas las personas, al margen de sus circunstancias personales o características. Sin duda, la inclusión es esencial para la construcción de sociedades más justas y equitativas.

> Achieving such an inclusive society is a goal with universal appeal. An inclusive society is one that rises above differences of race, gender, class, generation and geography to ensure equality of opportunity regardless of origin, and one that subordinates military and economic power to civil authority. In an inclusive society, social interaction is governed by an agreed set of social institutions. The capability of all citizens to determine how those institutions function is indeed a hallmark of an inclusive society. An inclusive society is also one that, when confronted with new challenges, such as climate change, gives everyone a say and everyone a responsibility.[92] (Atkinson & Marlier, 2010, p. 3)

2.1. TERMINOLOGÍA: TOLERANCIA, INTEGRACIÓN, INCLUSIÓN Y EQUIDAD

En una sociedad cada vez más diversa, los términos "tolerancia", "integración", "inclusión" y "equidad" han sido utilizados con frecuencia y a lo largo de la historia

[92] Lograr una sociedad inclusiva es un objetivo con atractivo universal. Una sociedad inclusiva es aquella que se eleva por encima de las diferencias de raza, género, clase, generación y geografía para garantizar la igualdad de oportunidades independientemente del origen, y que subordina el poder militar y económico a la autoridad civil. En una sociedad inclusiva, la interacción social se rige por un conjunto acordado de instituciones sociales. La capacidad de todos los ciudadanos para determinar cómo funcionan esas instituciones es de hecho un sello distintivo de una sociedad inclusiva. Una sociedad inclusiva es también aquella que, ante nuevos desafíos, como el cambio climático, da a todos la voz y a todos la responsabilidad.

para abordar distintos temas, pero a menudo se han utilizado de manera equivocada o confusa.

Tradicionalmente, el término “tolerancia” se ha utilizado para referirse a la aceptación de ciertas ideas o comportamientos que se consideran diferentes o incluso "indeseables" por parte de una sociedad. El origen del término tolerancia, según Höffe (2010), se refería en un principio a la capacidad de soportar algo, no a alguien. Esta habilidad se manifestaba en la valentía pasiva para aguantar pacientemente, por ejemplo, experiencias desagradables, como enfermedades, dolor, sufrimiento o cualquier tipo de adversidad. Con el tiempo, la tolerancia dejó de significar esto y se empezó a entender como “la capacidad de aceptar al extranjero, especialmente aquel que tiene una religión o creencias diferentes”. Sin embargo, la tolerancia puede implicar una actitud pasiva hacia la diversidad, una posición “en la que se permite” que las diferencias existan, pero sin promover la plena participación y el reconocimiento de todos los grupos. Así, en sus inicios, la tolerancia albergaba un carácter ético e individualista, pero con el tiempo, se convirtió en una virtud ético-social.

La integración, por otro lado, se ha utilizado para referirse a “la incorporación de ciertos grupos o individuos en una sociedad o institución”. Sin embargo, la integración a menudo ha implicado la asimilación de estos grupos a las normas y valores dominantes, en lugar de promover la diversidad y la inclusión.

Para algunos autores, la diferencia entre “integración” e “inclusión social” es difícil de distinguir (Cobigo et al., 2012; Simplican et al., 2015). Asimismo, para Elizondo Carmona (2020), los conceptos “integración” e “inclusión” conviven de forma equívoca en el entorno educativo. Muntaner Guasp (2010), afirma que la integración se basa en un modelo educativo específico que acoge a estudiantes diversos, diagnosticados o categorizados como “Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales” (ACNEE), y que antes estaban excluidos del sistema educativo. Desde este enfoque, se considera que el problema está en el alumno, que necesita adaptarse al sistema y recibir acciones especiales. En cambio, la educación inclusiva busca defender la equidad y la calidad educativa para todos los estudiantes, sin excepción, y luchar contra la exclusión y la segregación en la educación. Es decir, la inclusión implica un cambio estructural en el sistema educativo que garantice la igualdad de oportunidades de todos los estudiantes.

Sustituyendo en el párrafo anterior los términos “alumno” por “ciudadano”, “sistema educativo” por “sociedad” y “educación inclusiva” por “inclusión social”, se pueden comprender y trasladar de igual manera las diferencias entre “integración social” e “inclusión social”. De este modo, en contraste con la tolerancia y la integración, la inclusión se refiere a la promoción de la participación y el reconocimiento de todos los grupos en igualdad de condiciones, sin discriminación. La inclusión implica que todas las personas son valiosas y tienen el mismo derecho a participar en la sociedad de manera plena.

La inclusión abarca muchas dimensiones. Cada una de ellas tiene su propia historia y desafíos en la lucha por la igualdad y el reconocimiento. Son frecuentes las referencias a las dimensiones educativa y social. No obstante, existen otras dimensiones de la inclusión, tales como las referidas a: la (dis)capacidad, la diversidad sexual, la diversidad religiosa, la diferencia de edades, el género, los distintos niveles socioeconómicos, los diferentes contextos culturales y el origen racial. Cada una de estas dimensiones de la inclusión es importante y está interconectada. Es esencial abordar todas estas áreas de forma interseccional y garantizar que todas las personas tengan la oportunidad de participar plenamente en la sociedad (Kennedy & Danesi, 2022).

La inclusión se puede generar a diversos niveles como son el acceso, la participación o la representación (UNESCO, 2020). El acceso se refiere a la posibilidad de que todas las personas tengan la oportunidad de acceder a servicios, recursos y oportunidades de forma equitativa, es decir, teniendo en cuenta las individualidades de cada persona. Esto puede incluir el acceso a la educación, el empleo, la atención médica y otros servicios esenciales. La participación, por su parte, se refiere a la posibilidad de que todas las personas tengan la oportunidad de ser parte activa en la toma de decisiones y en la vida social y política de su comunidad. Esto puede abarcar la participación en los procesos democráticos, la participación en grupos comunitarios y la participación en actividades culturales y recreativas. Por último, la representación se refiere a la presencia de diferentes colectivos en posiciones de liderazgo y decisión, para asegurar que sus necesidades y perspectivas sean tenidas en cuenta en la toma de decisiones. Esto puede incluir la representación en el gobierno, en el mundo laboral y en otros ámbitos de poder e influencia. Es importante considerar que la inclusión no se logra simplemente proporcionando acceso o participación, sino que

también requiere un cambio sistémico para abordar las barreras estructurales que impiden la igualdad de oportunidades.

Por otro lado, la equidad se refiere a la justicia y la igualdad de oportunidades en la distribución de los recursos. Esto significa que todas las personas deben tener acceso a ellos, independientemente de su género, raza, orientación sexual, habilidades, etc. La equidad es diferente de la igualdad, ya que la igualdad trata a todas las personas de la misma manera, sin tener en cuenta sus diferencias individuales. La equidad es necesaria para asegurar que todas las personas tengan la posibilidad de alcanzar su máximo potencial y vivir una vida digna y próspera. Para Klugman (2011), la equidad, entendida como justicia distributiva, es fundamental para reducir las desigualdades en aspectos clave, como la esperanza de vida, el acceso a la educación, la salud y las libertades políticas, y de esta forma, lograr la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos, especialmente aquellos que pertenecen a grupos pobres y desfavorecidos. Según OCDE (2012), la falta de equidad tiene consecuencias económicas y sociales negativas para los miembros de la sociedad de forma individual y colectiva. Mejorar la equidad en la educación es considerado justo y necesario para crear comunidades más democráticas, sostenibles y resilientes.

Para Collins (2003), la cuestión de la igualdad de oportunidades es un tema de gran relevancia en el ámbito social y político. En la búsqueda de promover una sociedad más justa e igualitaria, es necesario intervenir para dar trato preferencial a aquellos grupos que se encuentran en una posición desfavorecida. Sin embargo, Collins señala que es complicado determinar hasta qué punto se debería intervenir en este proceso. Surge la duda sobre si todas las desigualdades observadas en los resultados de las personas se deben realmente a una falta de igualdad en las oportunidades que se les brindan. En otras palabras, no siempre está claro si las diferencias en los logros de las personas se deben a que no tuvieron las mismas oportunidades para empezar, o si hay otros factores en juego. Una posible solución a este problema es redefinir el objetivo como una igualdad justa de oportunidades, lo que, en última instancia, simplemente plantea de nuevo el problema bajo la etiqueta de equidad. La cuestión es cuándo es justo tratar a las personas de la misma manera y cuándo es justo tratarlas de forma diferente.

En conclusión, “tolerancia”, “integración”, “inclusión” y “equidad” son conceptos relacionados, pero no equivalentes. La tolerancia puede ser un primer paso hacia la

inclusión, pero no es suficiente. La integración puede ser una forma de inclusión, pero también puede implicar la asimilación de ciertos grupos a las normas dominantes. Es importante promover la inclusión como un objetivo a largo plazo, en lugar de utilizar términos como tolerancia o integración de manera equivocada. Al mismo tiempo, la equidad se enfoca en garantizar la igualdad de oportunidades mientras que la integración, tolerancia e inclusión se enfocan más en la participación y aceptación de individuos y grupos. Para Ainscow (2020), la inclusión y la equidad son los dos principales desafíos para la educación y la sociedad internacional.

2.2. INCLUSIÓN EDUCATIVA

En los últimos treinta años, se han llevado a cabo importantes iniciativas internacionales para promover la educación inclusiva (Ainscow, 2020). Este fenómeno no se limita a una sola región del mundo, sino que se extiende a nivel global, y su estudio es de gran interés para la comunidad académica en particular y la sociedad en general. Por tanto, este capítulo de tesis no se acota a las fronteras o legislación española, sino que busca ilustrar las aportaciones de los distintos autores e instituciones desde una perspectiva internacional. Para Quiroga-Fuentes and Angel-Alvarado (2020), en los sistemas educativos de Occidente, las prácticas inclusivas aún no son tan habituales como debieran, ya que cualquier enfoque pedagógico relacionado con la inclusión se considera todavía una innovación educativa.

La inclusión educativa es un desafío global que involucra a diversos actores, como los gobiernos, las escuelas, los docentes, los estudiantes, las familias y la ciudadanía en su conjunto. En este sentido, es importante considerar las experiencias y los enfoques globales, en busca de ideas innovadoras y soluciones a problemas comunes.

Además, la inclusión educativa se puede definir como un fenómeno complejo y multifacético que requiere un enfoque integral para su comprensión y abordaje. Por ejemplo, aunque la educación inclusiva es un derecho humano reconocido internacionalmente, su implementación efectiva puede ser influenciada por factores políticos, sociales, económicos y culturales. Asimismo, la educación inclusiva no solo se refiere a la inclusión de estudiantes con (dis)capacidad, sino que también abarca

la inclusión de estudiantes de diferentes orígenes étnicos, culturales, lingüísticos, religiosos y socioeconómicos.

> In some countries, inclusive education is still thought of as an approach to serving children with disabilities within general education settings. Internationally, however, it is increasingly seen more broadly as a principle that supports and welcomes diversity amongst all learners. It presumes that the aim of is to eliminate social exclusion that is a consequence of attitudes and responses to diversity in race, social class, ethnicity, religion, gender and ability.[93] (Ainscow, 2020, p. 9)

En 1990, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de la ONU, celebrada en *Jomtien*, Tailandia, con la presencia de representantes de 155 países y 150 organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales, tenía como objetivo universalizar la educación y establecer un marco de acción para superar las desigualdades y erradicar la pobreza. Este evento se llevó a cabo en el "Año Internacional de la Alfabetización". Una de las principales aportaciones de este evento fue la Declaración de la Educación Para Todos (EPT) (UNESCO, 1990).

En 1994, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales proporcionó un gran impulso a esta causa al reunir a más de 300 representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales en Salamanca, España. En esta conferencia se promovió el enfoque de un entorno educativo para todos los niños y en particular para aquellos con necesidades educativas especiales (UNESCO, 1994). Sin embargo, el término “educación inclusiva” aparece referenciado por primera vez en el año 2000, en el documento del Marco de Acción de Dakar (UNESCO, 2000).

De la misma forma, en el año 2000, Booth and Ainscow (2002) publican la primera versión del *Index for Inclusion*, una herramienta de evaluación y desarrollo diseñada para apoyar a las escuelas y a otros centros educativos en su trabajo hacia la inclusión educativa, la cual incluye más de 100 indicadores que se dividen en cuatro

[93] En algunos países, la educación inclusiva todavía se considera desde el enfoque de atender a los niños con discapacidades dentro de los entornos de educación general. Sin embargo, a nivel internacional, se considera cada vez más como un principio que apoya y acoge la diversidad entre todos los estudiantes. Presume que el objetivo es el de eliminar la exclusión social, que es una consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, etnia, religión, género y capacidad.

dimensiones: contexto, política y práctica, participación y aprendizaje, y resultados. Fue desarrollado por el *Centre for Studies on Inclusive Education* (CSIE) en el Reino Unido y ya se ha utilizado en más de 30 países. El *Index for Inclusion* se basa en la idea de que la inclusión no es solo un objetivo en sí mismo, sino un medio para mejorar la calidad de la educación para todos. Proporciona a las escuelas y a otros centros educativos un marco para reflexionar sobre su práctica y para identificar y abordar las barreras que impiden la participación y el progreso de todos los estudiantes.

La 48ª reunión de la Conferencia Internacional sobre Educación de la UNESCO, con el título “Educación inclusiva: el camino del futuro”, tuvo como principal finalidad apoyar a los estados miembros en la creación de condiciones para que todas las personas puedan acceder, participar y aprender en la educación. Durante la conferencia se discutió sobre la importancia de ampliar el concepto de “inclusión educativa” desde una perspectiva que incluyera al colectivo infantil en su totalidad, entendiendo que todos los niños tienen derecho a recibir oportunidades educativas efectivas, adaptadas a sus características y necesidades particulares (UNESCO, 2009).

La OCDE (2012) destacó que reducir el fracaso escolar tiene beneficios tanto para la sociedad como para los individuos, y que también puede contribuir al crecimiento económico y al desarrollo social. Se indicó que los sistemas educativos con mejor rendimiento en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) son aquellos que combinan calidad con equidad, en donde la equidad en educación significa que las circunstancias personales, sociales, de género, de origen étnico o los antecedentes familiares de cada niño, no deben ser un obstáculo para el logro del potencial educativo ni para alcanzar el nivel mínimo competencial. En estos sistemas educativos de mayor éxito académico, la vasta mayoría de los estudiantes tienen la oportunidad de adquirir competencias de alto nivel, independientemente de sus propias circunstancias personales y socioeconómicas.

En 2016 fue publicado el Marco de Acción Educación 2030 que pone el foco de atención sobre la inclusión y la equidad como la base para una educación de calidad, así como la necesidad de abordar las formas en las que se excluyen y marginan a ciertos grupos o individuos. De igual manera, se abordan las desigualdades y diferencias en el acceso, participación y resultados del aprendizaje (UNESCO,

2016a). En el Congreso de los Diputados de España, el 12 de diciembre de 2017, se aprobó la Agenda 2030 a través de una Proposición no de Ley (PNL 161/001253) (Gobierno de España, 2018) que fue respaldada prácticamente por casi todas las fuerzas públicas (Arnaiz Sánchez, 2019). Según Elizondo Carmona (2020), las universidades juegan un papel importante en la Agenda 2030 al comprometerse a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Para lograrlo, es necesario repensar la educación y considerar propuestas basadas en la tecnología, educación a distancia, educación para adultos y formación continua, que abarque el aprendizaje desde perspectivas formales, no formales e informales, prestando especial atención a los grupos más vulnerables.

Para la UNESCO (2018), la educación inclusiva ha sido descrita como una declaración de aspiración política, un ingrediente esencial en la creación de sociedades inclusivas y un compromiso con un marco democrático para la acción. Aborda las preguntas clave sobre el tipo de mundo en el que queremos que vivan las próximas generaciones y el papel de la educación en la construcción de ese mundo. En consecuencia, la educación inclusiva no se limita a preguntarse dónde llevar a cabo la educación, sino también a incluir experiencias variadas y resultados educativos. La educación inclusiva surge de una visión del mundo basada en la igualdad, la justicia y la equidad.

Numerosos autores destacan que, a parte de las convenciones internacionales, los grandes organismos o las reflexiones de académicos expertos en la materia, es necesario y sustancial tener en cuenta a otros colectivos. Para Ainscow (2007), la voz, los testimonios y las aportaciones de los estudiantes en el desarrollo de una educación inclusiva son ideas interconectadas. Y es que, para Messiou (2019), en gran medida, las voces de los estudiantes aún no se encuentran en los documentos internacionales que se refieren a la educación inclusiva. Messiou (2017), en una revisión de estudios publicados durante 10 años indica que muy pocos utilizaban enfoques colaborativos y participativos sugiriendo que dichos enfoques facilitan el desarrollo de contextos inclusivos y empoderan a los participantes, dotándolos de roles activos en la investigación. Este nuevo enfoque educativo-inclusivo implica, no solo nuevas formas de hacer investigación, sino de un nuevo perfil del investigador, orientado a la transformación social, que aprende en colaboración y está dispuesto a

abandonar una postura de poder y control absoluto sobre el proceso (Beach & Vigo-Arrazola, 2021; Darretxe, 2020).

Los objetivos de la inclusión educativa son establecidos por los gobiernos y las instituciones educativas, y forman parte de políticas y estrategias a nivel nacional o local. Están influenciados por la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la cual incluye el objetivo de "garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (Objetivo 4). El diálogo global sobre educación inclusiva ha cambiado con el tiempo. Originalmente, el concepto “inclusión” se centraba solo en estudiantes con (dis)capacidad (Koutsouris et al., 2020). Recientemente, la educación inclusiva ha adquirido un significado más amplio, que abarca a todos los estudiantes. Atendiendo a Ainscow et al. (2006), un modelo inclusivo adopta los cambios necesarios para satisfacer las necesidades de sus estudiantes y garantizar su participación. Abraza la filosofía de que todos los alumnos tienen necesidades únicas para aprender y tener éxito.

El potencial de las escuelas para ayudar a reducir el impacto de la desigualdad en las comunidades puede verse como una justificación social para promover la inclusión (Calderón-Almendros et al., 2020). De acuerdo con Muntaner Guasp (2010), “la inclusión” puede ser relativa a la inclusión de la (dis)capacidad y las necesidades educativas especiales, la inclusión como respuesta a los problemas de conducta, la inclusión como respuesta a los grupos con mayor riesgo de exclusión, la inclusión como promoción de una escuela para todos, la inclusión como "Educación para todos" y la inclusión como principio para entender la educación y la sociedad. En general, la inclusión implica asumir ciertos valores, como el respeto por las diferencias y la valoración de cada uno de los alumnos; y transformar las culturas, la normativa y la práctica de los centros educativos para responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes en su contexto. Igualmente, la inclusión requiere garantizar la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado expuesto a cualquier riesgo de exclusión, y no solo de aquellos con (dis)capacidad o necesidades especiales.

Además, en la práctica, la definición de educación inclusiva se concreta y determina en las tres variables clave que debe de cumplir cualquier proceso inclusivo y que se basan en las propuestas de Ainscow et al. (2006), en las cuales se hace referencia a:

el lugar y contexto donde son educados los estudiantes, el bienestar personal y social de los participantes y el progreso de la calidad de los resultados obtenidos.

Atendiendo a Echeita Sarrionandia (2017), la educación actual no cumple todavía con los requisitos necesarios para ofrecer una atención justa y equitativa a todos los estudiantes, incluyendo la acogida de todos ellos, hacerles sentir bienvenidos y utilizar métodos de enseñanza-aprendizaje adaptados a sus características individuales. Por ello se hace necesaria la asociación de los conceptos "educación" e "inclusión". En esta línea, Arnaiz Sánchez (2019, p. 48) propone una serie de retos a futuro "que pueden ser de interés si queremos que la educación (sin adjetivos) llegue a todos".

Actualmente, para la UNESCO (2018), una de las preocupaciones a nivel global, es la manera de cuantificar la inclusión, ya que, para saber si los distintos países, organismos o instituciones educativas avanzan en esa dirección se necesita evaluar gran cantidad de datos desglosados. Existen numerosos desafíos para recoger datos sobre educación inclusiva; la privacidad, la estigmatización y las definiciones son algunos de ellos. Así, la UNESCO lanza el Informe 2020 que analiza una serie de indicadores para captar: el logro y el rendimiento de la educación y las leyes, finanzas, planes de estudio, docentes e infraestructura.

En definitiva, la educación inclusiva sigue siendo un objetivo importante y un desafío constante en la educación global. Requiere un compromiso continuo y una revisión constante de las prácticas y políticas educativas para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus circunstancias, puedan acceder a una educación de calidad y beneficiarse plenamente de ella.

2.2.1. BARRERAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

A pesar de los avances en la educación inclusiva, aún existen numerosas barreras que dificultan la plena inclusión de ciertos grupos en el sistema educativo en un contexto global. En 1990, la Declaración EPT estableció una visión general de la inclusión educativa, que consistía en identificar activamente las barreras que impiden el acceso de algunos estudiantes a oportunidades educativas y en identificar los recursos disponibles a nivel nacional y comunitario para superar dichas limitaciones. Esta visión fue reafirmada en la reunión del Foro Mundial de Educación en Dakar, en el año 2000 (Ainscow, 2020; UNESCO, 2000). Atendiendo a la literatura existente en este campo (Calderón-Almendros et al., 2020; Murillo & Román, 2008; UNESCO,

2020; UNICEF, 2022; Vélaz de Medrano Ureta, 2005), estas barreras pueden ser de diferentes tipos, destacando las que se presentan a continuación, y pueden afectar tanto a la educación formal como a la no formal.

- **Barreras económicas**: estas barreras incluyen el coste de la educación, el coste de adaptar la escuela o el aula a personas con (dis)capacidad, el coste de transporte para llegar hasta la escuela, o el coste de materiales educativos especiales y adaptados, así como un largo etcétera. Estas barreras afectan especialmente a las familias de bajos ingresos, que afrontan dificultades para pagar por la educación de sus hijos. La falta de acceso a servicios básicos, como el agua potable o el saneamiento perjudica la asistencia a las clases y el rendimiento escolar. Además de las anteriores, pueden existir barreras económicas para el acceso a la formación profesional o la educación superior.

  Según Calderón-Almendros et al. (2020), en el contexto de América Latina, los pueblos indígenas han sido menos beneficiados por el crecimiento económico en comparación con otros colectivos sociales y experimentan altos niveles de pobreza y desventaja socioeconómica, especialmente en zonas rurales. Los estudiantes indígenas tienen menos probabilidad de completar la educación primaria. En consecuencia, incluir en los sistemas educativos a grupos excluidos o vulnerables, como los pobres, las personas con (dis)capacidad y los estudiantes indígenas, es un desafío fundamental en esta y otras regiones. De acuerdo con Murillo and Román (2008), el principal factor de desigualdad educativa en Latinoamérica es la desigualdad económica y sociocultural de las familias de origen de los estudiantes. Es necesario elevar el nivel económico y cultural de la población en general para mejorar el rendimiento de los alumnos. Del mismo modo, es importante mantener y mejorar las políticas de focalización en la educación con la intención de compensar las diferencias de origen y brindar acceso a experiencias educativas de calidad a quienes provienen de familias más pobres.

- **Barreras de género y diversidad sexual**: estas barreras pueden ser culturales, sociales o políticas, y pueden incluir estereotipos de género, roles de género asignados de manera tradicional y discriminación de género en el ámbito educativo.

Para Gould (2013), ignorar la discriminación y violencia sistémicas basadas en el género, orientación sexual, raza y otros factores en la sociedad y la educación en general, especialmente en lo que respecta a cuerpos no normativos, contribuye a la función normalizadora del "ya vendrán tiempos mejores", certificando que solo existe mejoría para aquellos que pueden ser considerados "normales" y no para aquellos que se encuentran en margen de estas normas.

La formación sobre inclusión LGBTQ+ debe ser un elemento fundamental en los planes de estudio para docentes y un tema importante para la formación continua de profesores en ejercicio (Garrett & Spano, 2017). Juvonen et al. (2019) destaca que los efectos de la victimización homofóbica son distintos a los de la victimización en general, lo que indica que las experiencias de acoso basadas en la identidad o prejuicios pueden tener consecuencias sociales, emocionales y académicas particularmente negativas para el alumnado que las padece.

- **Barreras geográficas**: pueden impedir el acceso de ciertos alumnos a la educación, especialmente en áreas rurales o remotas. Esto incluye la falta de infraestructura adecuada, como escuelas o carreteras, o el acceso limitado a medios de transporte. Además, los costos adicionales asociados con desplazarse son, como ya se ha mencionado anteriormente, un obstáculo para algunos estudiantes. En algunos casos, esto puede llevar a una mayor tasa de abandono escolar en áreas geográficamente aisladas. Para UNICEF (2022), la movilidad geográfica constituye uno de los principales obstáculos que restringen el acceso de las comunidades marginadas a la educación.
- **Barreras sociales y culturales**: estas barreras se refieren a prejuicios o estereotipos negativos sobre ciertos grupos (por ejemplo, personas con (dis)capacidad, personas de ciertos orígenes étnicos o culturales), o la falta de apoyo o comprensión por parte de la familia o la comunidad. También puede haber barreras debido a la falta de recursos o servicios en idiomas o dialectos distintos al idioma oficial de la escuela, aspecto que dificulta el aprendizaje de cierto sector del alumnado.

En esta línea, Juvonen et al. (2019) señalan que algunos colectivos de estudiantes, como niños y niñas de diferentes grupos étnicos, así como individuos pertenecientes a minorías sexuales o con sobrepeso, no se incluyen socialmente de manera satisfactoria y corren un mayor riesgo de ser víctimas de acoso y aislamiento social en comparación con el resto. La proximidad o los espacios compartidos no reemplazan a la inclusividad de las distintas prácticas educativas (Hymel & Katz, 2019; Zimmerman Nilsson, 2015).

Según Aparicio Gervás and León Guerrero (2018) la violencia, el racismo, la xenofobia y el absentismo escolar son algunos de los prejuicios y estereotipos que afectan a los estudiantes de muchos centros educativos ubicados en zonas urbanas con altas tasas de inmigración y población gitana. Estos prejuicios y estereotipos pueden tener un impacto negativo en la educación de estas personas y dificultar su acceso a oportunidades de aprendizaje y desarrollo.

La educación intercultural resulta indispensable para Olcina-Sempere et al. (2020) y persigue el objetivo de promover una mayor auto comprensión y de los demás, permitiendo descubrir similitudes y diferencias, reconocer prejuicios y fomentar la cooperación en el logro de objetivos comunes. Esta forma de educación es especialmente útil para abordar problemas que surgen cuando diferentes grupos conviven en un mismo contexto social y/o educativo.

- **Barreras para personas con (dis)capacidad:** el Artículo 24 de La Convención Internacional de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad señala “el derecho de las personas con (dis)capacidad a la educación” así como el derecho a “ un sistema educativo inclusivo a todos los niveles y en todas las etapas de aprendizaje a lo largo de la vida” (UN, 2006b).

  Felder (2018) distingue entre la inclusión en la esfera interpersonal y en la social. Por un lado, la inclusión en las relaciones personales se refiere a la interacción entre individuos, donde los sentimientos y la confianza son fundamentales. Por otro lado, la inclusión en el ámbito social alude a los marcos más amplios que pueden promover o dificultar la inclusión, como la legislación y las normas. En el caso de los jóvenes con (dis)capacidad, esto

puede incluir su capacidad para asistir a una escuela que cumple con las leyes y políticas de igualdad y que satisface sus necesidades a través de planes de educación individualizados. Pero, por otra parte, y no estrictamente relacionado, está su capacidad para tener amistades, relaciones familiares y románticas y participar plenamente en la comunidad más amplia. Ambas son necesarias para lograr una inclusión plena y de ellas se derivan las distintas barreras existentes para alcanzarla.

Estas barreras pueden ser múltiples y combinarse entre ellas. Algunas de las más comunes incluyen:

- **Barreras físicas**: edificios inaccesibles, aulas o espacios de aprendizaje inadecuados, falta de adaptaciones técnicas o tecnológicas para facilitar el acceso a la información, etc.
- **Barreras curriculares**: programas educativos que no están adaptados a las necesidades de aprendizaje de las personas con (dis)capacidad, falta de materiales adaptados, metodologías inadecuadas, etc.
- **Barreras sociales**: prejuicios, estereotipos o actitudes negativas hacia las personas con (dis)capacidad, falta de aceptación y respeto por parte de la comunidad educativa, etc. Colwell (2013) propone en su estudio la simulación de (dis)capacidades para el fomento de la empatía y sensibilización del entorno educativo.
- **Barreras económicas**: altos costos de adaptaciones o tecnologías especializadas, carencia de apoyos financieros que faciliten el acceso a la educación, etc.

Como señala Muntaner Guasp (2010), eliminar las barreras que impiden la inclusión de todos los estudiantes en las actividades educativas implica rechazar cualquier programa o enfoque que discrimine y separe a cierto alumnado, ya que esto en sí mismo crea una limitación para la igualdad de oportunidades.

- **Barreras institucionales**: son aquellas que surgen de la estructura y políticas de la educación formal. Por ejemplo, la falta de adaptaciones curriculares para personas con (dis)capacidad, la falta de accesibilidad en edificios y transporte escolar, la falta de apoyo y recursos para respaldar el aprendizaje de estudiantes con necesidades especiales. También incluyen la falta de

formación del profesorado en inclusión y diversidad, lo que puede llevar a prácticas excluyentes o estereotipos negativos sobre ciertos grupos.

En palabras de Juvonen (2019), la implementación de estrategias para promover la diversidad en el aula requiere que los profesores tengan una comprensión profunda de los procesos sociales e interpersonales y sean capaces de adaptar sus prácticas pedagógicas hacia la creación de oportunidades en lo referido a la interacción entre estudiantes con diferentes antecedentes. Es importante brindar preparación y apoyo explícito a los docentes con el fin de desarrollar habilidades relacionales que promuevan la comprensión y amistad entre el alumnado. Según Muntaner Guasp (2010), el desarrollo de políticas inclusivas en la educación presenta un desafío en tres niveles. En primer lugar, la administración educativa debe comprometerse con la inclusión y proporcionar condiciones flexibles para utilizar los recursos. En segundo lugar, el profesorado necesita recibir apoyo y formación para crear un ambiente de aprendizaje óptimo que permita que todos los alumnos puedan aprender adecuadamente y aprovechar sus habilidades al máximo. Finalmente, en tercer lugar, la innovación didáctica debe aceptar y acoger la diversidad de los estudiantes y flexibilizar el currículum para adaptarse a las diferentes aptitudes y necesidades de los mismos. Además, se deben introducir metodologías didácticas abiertas y flexibles que reduzcan los programas específicos para los educandos, fomentar la reflexión sobre la propia práctica y colaborar con la comunidad en el proceso educativo para promover la inclusión.

- **Barreras de edad**: la discriminación por edad es una barrera común en el ámbito educativo. A menudo, los adultos mayores son excluidos de la educación formal y se les niega la oportunidad de adquirir nuevos conocimientos y habilidades. Esto podría deberse a una variedad de factores, incluyendo estereotipos negativos sobre la capacidad de los adultos mayores para aprender, la falta de programas de educación diseñados específicamente para ellos y la falta de acceso a la tecnología y los recursos educativos.

  Además, los adultos mayores pueden enfrentar barreras económicas y físicas que les impiden acceder a la educación. Por ejemplo, tener menos ingresos disponibles para pagar por programas educativos o padecer dificultades a la

hora de trasladarse a una institución educativa debido a limitaciones físicas o de salud.

Para Laes (2015) es importante reconocer que la discusión general sobre el envejecimiento activo, el envejecimiento exitoso y el aprendizaje a lo largo de la vida no necesariamente se ajusta a la realidad de las vidas individuales. Perseguir un estilo de vida activo durante la vejez puede ser difícil si una persona se encuentra constantemente en una posición de marginación o falta de poder.

- **Barreras tecnológicas y digitales**: las barreras tecnológicas y digitales pueden convertirse en un obstáculo para la educación inclusiva, ya que no todas las personas tienen acceso a los recursos tecnológicos y digitales necesarios para participar en los procesos educativos. La brecha digital y la falta de acceso a internet son dos de las principales barreras que impiden a muchos estudiantes acceder a recursos educativos y herramientas en línea. El diseño de plataformas y aplicaciones educativas presenta en ocasiones limitaciones para la inclusión de ciertos grupos, como aquellos con escasas habilidades en tecnología o aquellos que no hablan el idioma del contenido en línea. La falta de capacitación de los educadores para utilizar herramientas digitales y adaptar el contenido educativo a diferentes colectivos supone, de igual manera, una barrera para la inclusión.

  UNICEF (2022) destaca la importancia de los medios tecnológicos y digitales en el ámbito educativo, especialmente durante la pandemia de COVID-19. Si bien la suspensión de clases presenciales afectó negativamente al proceso de aprendizaje, también abrió una oportunidad para impulsar la transformación digital de los sistemas de educación superior y adoptar nuevas pedagogías. Sin embargo, se señala la necesidad de cuestionar la falta de asignación presupuestaria y el acceso limitado a conexiones y dispositivos digitales, lo que podría generar barreras en el acceso a la educación para aquellos que no tienen acceso a estas herramientas.

Por consiguiente, en última instancia, conviene destacar que, identificadas las distintas barreras, la tarea radica en convertir dichos obstáculos en elementos facilitadores en todos esos ámbitos, mediante una acción educativa capaz de adaptar

la enseñanza a la diversidad del alumnado y atender de manera equitativa a sus necesidades educativas y aspiraciones (Echeita Sarrionandia, 2017).

2.3. INCLUSIÓN SOCIAL

El término "inclusión social" se puede referir al proceso de garantizar a todos los miembros de una sociedad, independientemente de su edad, género, raza, orientación sexual, (dis)capacidad, origen cultural o cualquier otra característica, el acceso pleno a la vida en comunidad y al disfrute de sus derechos y oportunidades. La inclusión social busca eliminar barreras y prejuicios que puedan excluir a ciertos grupos de la participación en la sociedad y promover la igualdad de oportunidades y el respeto mutuo. La inclusión social es un objetivo fundamental de muchas políticas públicas y organizaciones internacionales, ya que se considera una condición necesaria para el desarrollo sostenible y la justicia social.

Distintos autores destacan la ambigüedad de este término (Simplican et al., 2015). Cobigo et al. (2012) sostienen que hay varios desafíos en la comprensión de la inclusión social, como el riesgo de que se convierta en una ideología que pueda llevar a estrategias ineficaces y potencialmente dañinas. La definición a menudo se limita a la aceptación y logro de los valores y estilo de vida dominantes, lo que puede dar lugar a juicios moralistas. Las autoras, también señalan que la medición de la inclusión social a menudo se basa en la productividad y la capacidad de vivir de forma independiente, lo cual puede no ser apropiado para personas con (dis)capacidades más severas. Por último, destacan la importancia de adoptar una perspectiva proactiva, respetando las expectativas, elecciones y necesidades de cada individuo, definiendo la inclusión social desde una perspectiva de desarrollo, e incluyendo el sentido de pertenencia y bienestar en la definición y medición de la inclusión social.

A diferencia de la inclusión educativa, cuyo término evolucionó, como destacan los principales autores, desde el concepto de integración (Muntaner Guasp, 2010), la inclusión social surgió como antítesis de la exclusión social, término que ha centrado gran parte de la literatura académica sobre el tema (Atkinson, 1998).

> The concept of social exclusion/inclusion figured prominently in the policy discourse in France in the mid 1970s. The concept was later adopted by the European Union

> in the late 1980s as a key concept in social policy and in many instances replaced the concept of poverty.[94] (Rawal, 2008, p. 161)

En la revisión bibliográfica, la exclusión social aparece constantemente relacionada con el concepto de pobreza, el cual los autores insisten en describir como un elemento multidimensional que no solo engloba la insuficiencia de recursos económicos sino la carencia de todo aquello que priva a los individuos de una participación plena y digna en sociedad (Kennedy & Danesi, 2022; Oxoby, 2009; Tsakloglou & Papadopoulos, 2002).

En el sentido actual, es difícil determinar con precisión desde cuándo se ha utilizado el término "inclusión social", pero el origen parece emerger, como ya se ha indicado, en contraposición al término “exclusión social”, atribuido a René Lenoir[95] quien habla, para referirse a los económicamente desfavorecidos, como los “excluidos” de la sociedad, a los cuales cifra en una décima parte de la población francesa en Lenoir (1974). La Unión Europea incorporó entonces el término “exclusión social” a su estrategia. Aunque las directivas de la Unión Europea y la Comunidad Europea tenían como objetivo erradicar la pobreza y la exclusión, otros países, en particular los pertenecientes a la *Commonwealth*, es decir, Reino Unido, Australia, Nueva Zelanda, Canadá y Sudáfrica, comenzaron a poner en práctica sus propias versiones de este discurso (Allman, 2013). Durante el lapso de tiempo comprendido entre 1975 y 1994, la Comunidad Económica Europea implementó una serie de iniciativas y ensayos experimentales diseñados para luchar contra la pobreza y la exclusión social. No

[94] El concepto de exclusión/inclusión social ocupó un lugar destacado en el discurso político en Francia a mediados de la década de 1970. El concepto fue adoptado posteriormente por la Unión Europea a finales de la década de 1980 como un concepto clave en la política social y en muchos casos reemplazó el concepto de pobreza.

[95] René Lenoir fue un político francés que ocupó el cargo de Secretario de Estado de Acción Social de Francia durante el gobierno de Jacques Chirac entre 1974 y 1978. Su libro "*Les Exclus*" lo dio a conocer al gran público, abordando la situación de los (dis)capacitados y socialmente inadaptados. Durante su mandato, promovió la primera ley de orientación a favor de los (dis)capacitados en Francia en 1975, estableciendo el subsidio para adultos (dis)capacitados y la accesibilidad obligatoria para las nuevas construcciones de viviendas colectivas desde 1978.

obstante, debido a la falta de un fundamento jurídico, se puso en duda de forma constante la actuación de la comunidad en este ámbito (Kennedy & Danesi, 2022).

En 1990, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) se convirtió en un actor clave en el campo del desarrollo al presentar un nuevo paradigma denominado "desarrollo humano", basado en el trabajo del economista Amartya Sen[96]. En contraposición a los enfoques anteriores sobre pobreza y exclusión social, este paradigma cuestionaba la perspectiva economicista y fetichista del desarrollo y sostenía que este implica ampliar las capacidades y oportunidades de las personas (PNUD, 1990). Según esta perspectiva, el crecimiento económico y la redistribución de la riqueza son inútiles si no se traducen en una mayor libertad de elección y acción para los individuos. Este enfoque tuvo un gran impacto en la reflexión sobre el desarrollo y contribuyó a un cambio de perspectiva hacia una orientación centrada en las personas.

En el Programa de Acción de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, celebrada en Copenhague en 1995, se estableció la idea de una sociedad en la que todos los individuos, cada uno con derechos y responsabilidades, tienen la oportunidad de participar activamente y desempeñar un papel significativo; esto es, una “Sociedad Para Todos”. Esta visión de una sociedad se basa en el principio de que todas las personas deben tener acceso a oportunidades y recursos equitativos, sin importar sus características o circunstancias personales (Atkinson & Marlier, 2010).

En 1997, con la firma del Tratado de Ámsterdam, la Unión Europea incluyó entre sus objetivos la reducción de la exclusión social. En marzo de 2000, durante el Consejo Europeo, se acordó la "Estrategia de Lisboa", que se centraba en el diseño de políticas para combatir la exclusión social. En marzo de 2010, durante el Consejo Europeo, se acordó la "Estrategia Europa 2020", que incluía por primera vez la

[96] Amartya Sen es un economista hindú nacido en 1933. Ha sido uno de los principales pensadores en el campo del desarrollo humano y la economía del bienestar. Es especialmente conocido por su trabajo en la teoría de las capacidades y la evaluación de las desigualdades en la sociedad. Sen ha sido galardonado con numerosos premios, incluyendo el Premio Nobel de Economía en 1998 por sus contribuciones a la economía del bienestar y su análisis de las causas de la pobreza.

promoción de la inclusión social como una de sus cinco áreas clave. Ese mismo año, la Comisión Europea designó el año europeo de lucha contra la pobreza y la exclusión social (Bellani & D'Ambrosio, 2011).

Actualmente, el artículo 19 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (UE) permite al Consejo Europeo adoptar medidas para combatir la discriminación por motivos como el origen racial o étnico, la religión, la edad, la (dis)capacidad y la orientación sexual. En 2003, el Tratado de Niza modificó este artículo para permitir la adopción de medidas incentivadoras. En noviembre de 2020, la Comisión de la UE adoptó un Plan de Acción para la Integración e Inclusión Social de las personas migrantes y de origen migrante, que incluye propuestas en áreas como la educación, el empleo, la vivienda y la asistencia sanitaria. El objetivo es promover la inclusión social de estas personas en la UE (Kennedy & Danesi, 2022).

La inclusión social es promovida por diferentes entidades, como gobiernos, organizaciones no gubernamentales, empresas y otras instituciones. Estas entidades pueden llevar a cabo diversas actividades para fomentar la inclusión social, algunas de ellas son la creación de programas de empleo inclusivo, la implementación de políticas de diversidad e inclusión, y la organización de campañas de concientización y sensibilización.

Atkinson and Marlier (2010) destacan en su estudio, publicado por las Naciones Unidas, la necesidad e importancia de la reflexión, medición y análisis cuantificable de la pobreza y la exclusión social para avanzar hacia la inclusión social. Todo ello mediante métodos mixtos, cuantitativos y cualitativos y con una serie de indicadores difícilmente estandarizables, que han de adaptarse al contexto y las necesidades de los países, zonas geográficas o grupos poblacionales estudiados.

En una esfera académica menos global, distintos autores han desarrollado y utilizado algunos instrumentos de recogida de datos para la evaluación y medición de la inclusión social (Filia et al., 2022; Rinta et al., 2011; Wilson & Secker, 2015). Según Simplican et al. (2015), la ambigüedad conceptual de la inclusión social invita tanto a definiciones estrechas como amplias del concepto, lo que puede socavar sus propósitos sociales y políticos, o hacer que sea percibido como algo demasiado exigente y no aplicable a todas las personas con necesidades de inclusión. Para Allman (2013) es importante destacar que la acción y esfuerzos para incluir o excluir

a individuos y grupos sociales tienen un impacto significativo en la sociedad, ya que estas acciones pueden tener efectos opresivos o liberadores sobre estos individuos o grupos.

Baker (2022a) recoge las críticas a los conceptos de inclusión y exclusión social, especialmente en relación con la cultura y la educación. El autor sugiere que el enfoque en la "exclusión" desvía la atención de las causas fundamentales del problema y promueve estrategias compensatorias parciales en lugar de abordar la redistribución de la riqueza para lograr la justicia social. El autor también critica la narrativa paternalista y normativa de la inclusión social y su vínculo con la cultura, señalando que muchos programas están impulsados por un *ethos* misionero y no contribuyen a un cambio social progresivo. Los críticos argumentan que la inclusión social no debe ser vista como inherentemente valiosa o incondicional, sino que su necesidad o pertinencia proviene de un problema social o estructural que requiere soluciones económicas, además de educativas. En esta misma línea, Cobigo et al. (2012) afirman que conceptualizar la inclusión social como lo opuesto a la exclusión social puede causar confusión y enfocarse en las barreras en lugar de los factores que la potencian positivamente.

2.3.1. BARRERAS PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL

Las barreras más comunes para la inclusión social son aquellas que impiden o dificultan el acceso, la participación y la representación de ciertos grupos en la sociedad. De especial interés es la producción de Atkinson et al. (2002), donde se abordan los distintos indicadores sociales de pobreza, exclusión e inclusión social en el contexto de la Unión Europea. Su enfoque plurinacional y diverso aborda las limitaciones más comunes para las personas sin atender a un contexto demasiado local, específico o concreto. Según Chakravarty and D'Ambrosio (2006) el proceso de exclusión social puede contribuir a la marginación y la desventaja a través de barreras que limitan la inclusión. Estas pueden ser:

- **Barreras económicas**: las barreras económicas suponen un obstáculo importante para la inclusión social. En la bibliografía se encuentran numerosos ejemplos de estudios que reflexionan e investigan sobre los indicadores que permiten medir los niveles de pobreza, inclusión o exclusión. Muchos de ellos relacionados con entidades internacionales como la OCDE o las Naciones

Unidas. En el caso de Oxoby (2009), su estudio aborda la relación de la economía, dichas mediciones e indicadores y la inclusión social, afirmando que los investigadores y creadores de políticas deben determinar qué elementos causales contribuyen a la inclusión y crear políticas que fomenten una economía inclusiva. El empirismo casual nos señala que existen beneficios importantes al vivir en una economía que promueve la inclusión en lugar de la exclusión. En su estudio Bellani and D'Ambrosio (2011), corroboran la existencia de una relación directa entre la felicidad y bienestar de los individuos con sus ingresos o capacidad económica, siendo la falta de los mismos una barrera evidente para la inclusión social.

Dentro de estas barreras económicas, las más comunes en las que se subdividen son:

- **Pobreza**: la pobreza es una de las barreras más comunes para la inclusión social. Puede dificultar el acceso a servicios básicos como la educación y la atención medico sanitaria, así como limitar la capacidad de una persona para participar plenamente en la vida social y económica.
- **Falta de empleo**: la falta de empleo resulta una barrera importante ya que limita la capacidad de una persona para obtener ingresos y acceder a servicios básicos, e incrementa el riesgo de pobreza y exclusión social.
- **Discriminación económica**: puede haber diferencias en los salarios o en las oportunidades de empleo según el género, la raza o la edad de una persona, lo que limita su capacidad para acceder a servicios básicos y participar plenamente en la vida social y económica.
- **Falta de acceso a servicios financieros**: la falta de acceso a servicios financieros como bancos o créditos reduce la capacidad de una persona para obtener financiación para proyectos o iniciativas, y entorpece el acceso a servicios básicos como la vivienda.

- **Barreras de género y diversidad sexual**: las barreras de género y diversidad sexual afectan a personas de varios colectivos que se enfrentan a discriminación y exclusión social en función de su orientación sexual, identidad

de género o expresión de género. Entre ellos se encuentran las personas transgénero y transexuales, las personas no binarias, las personas lesbianas, gays, bisexuales, *queer* e intersexuales (LGBTQI+), así como también las personas que no cumplen con las normas tradicionales de género impuestas por la sociedad. Estas barreras pueden manifestarse en diversos ámbitos de la vida, incluyendo el acceso a empleo, vivienda, educación, servicios de salud, justicia y participación política o deportiva, lo que limita su capacidad para disfrutar plenamente de sus derechos y oportunidades en la sociedad. Algunas de las barreras de género más significativas en la inclusión social son:

- **Estereotipos de género**: los estereotipos de género son imágenes o creencias generalizadas sobre lo que es "masculino" o "femenino", que a menudo son desproporcionados o simplificados. Estos estereotipos pueden limitar las oportunidades de las personas, ya que se asume que ciertas actividades o roles son más adecuados para un género que para otro. Esto afecta también y de especial modo a personas no binarias o transgénero.
- **Brecha salarial**: la brecha salarial es la diferencia de sueldo entre hombres y mujeres por un trabajo de igual valor y rango. Esta brecha salarial dificulta especialmente la inclusión social de las mujeres, puesto que perciben menos recursos económicos que dificultan su acceso a ciertos servicios u oportunidades.
- **Violencia de género y violencia por orientación sexual o identidad de género**: esto incluye cualquier tipo de violencia que se dirige específicamente contra estos colectivos por el hecho de pertenecer a ellos. Esta hostilidad o maltrato incluye violencia física, sexual, psicológica o económica, y puede ser perpetrada por parejas o exparejas, familiares o desconocidos. Se trata de un factor limitante que afecta a la capacidad de estas personas para participar en ciertos entornos sociales o tomar decisiones libremente.

Según Rawal (2008), la investigación feminista ha evidenciado que la situación de marginación no solamente implica una desventaja social, sino que también sirve como un punto de partida para generar discursos de resistencia y

demandas de recursos. Las personas marginadas tienen la posibilidad de usar su situación para exigir cambios y medios que les permitan superar su realidad y mejorar su calidad de vida.

- **Barreras de (dis)capacidad:** las barreras de (dis)capacidad en la inclusión social pueden ser muy variadas y estar relacionadas con factores tanto físicos como culturales o sociales. A pesar de llevar casi medio siglo entre los focos de interés de diferentes organismos internacionales, los desafíos que plantea no han sido todavía resueltos. Según Kennedy and Danesi (2022), la Comisión Europea presentó en marzo de 2021 una nueva Estrategia de la UE sobre los derechos de las personas con (dis)capacidad para 2021-2030, la cual incluye iniciativas para mejorar la accesibilidad, garantizar la plena participación en la educación, el trabajo y la vida democrática, y condiciones de vida dignas, así como una nueva tarjeta europea de (dis)capacidad. Algunas de las barreras de la (dis)capacidad para la inclusión social pueden ser:
    - **Barreras arquitectónicas o de accesibilidad**: edificios o espacios que no están adaptados para personas con (dis)capacidad o que presentan obstáculos que dificultan su acceso o movilidad.
    - **Barreras tecnológicas**: falta de tecnología accesible o adaptada para personas con (dis)capacidad, como *software* de lectura de pantalla o dispositivos de comunicación alternativos.
    - **Barreras de atención o cuidado**: carencia de apoyos, servicios y personal cualificado para personas con (dis)capacidad, que dificulta la autonomía y participación en la vida cotidiana de estos individuos.
    - **Barreras culturales o sociales**: prejuicios o estereotipos negativos hacia las personas con (dis)capacidad, las cuales generan discriminación y exclusión social.

  La superación de la mayoría de dichas barreras requiere un esfuerzo político y económico añadido. Para Collins (2003), la inclusión social implica considerar la justicia distributiva, que no cuestiona el principio de igualdad de trato como norma general, pero reconoce la necesidad o justificación de desviaciones de esta norma en ciertas circunstancias.

- **Barreras institucionales**: son aquellas que se presentan en el marco de políticas, leyes, regulaciones o prácticas de las instituciones que dificultan la inclusión social de ciertos grupos. Allman (2013) señala que es importante considerar cómo los patrones de inclusión y exclusión en ciertos contextos sociales reflejan diferentes etapas de desarrollo económico y social o son influenciados por la orientación política del gobierno o por la composición cultural, étnica o religiosa de una sociedad en particular.

  Las barreras institucionales conllevan la falta de accesibilidad en edificios públicos o la inexistencia de servicios adaptados para personas con necesidades especiales, además de la discriminación en el acceso a servicios o instituciones y la falta de consideración de las necesidades de ciertos grupos en la toma de decisiones.

- **Barreras culturales**: las barreras culturales en la inclusión social se refieren a las creencias, actitudes y prácticas que pueden perpetuar la discriminación o la exclusión de grupos concretos. Esto puede incluir estereotipos negativos o prejuicios hacia ciertos colectivos, así como la falta de comprensión o aceptación de diferencias culturales. Estas barreras pueden ser difíciles de identificar y abordar, ya que a menudo son sutiles y están profundamente enraizadas en la tradición y el sistema. Sin embargo, son esenciales para lograr la verdadera inclusión social y eliminar la discriminación y la exclusión.

  En el caso de los refugiados o migrantes, Beißert et al. (2020) señala que las habilidades lingüísticas son un elemento fundamental en la inclusión social y tiene importantes implicaciones políticas y normativas. Es esencial tener en cuenta el papel que el lenguaje puede desempeñar en el fomento de experiencias intergrupales positivas en el desarrollo de intervenciones sociales efectivas.

- **Barreras geográficas**: comprenden desde la distancia a servicios u oportunidades, hasta la falta de transporte accesible o de viviendas asequibles en áreas con más oportunidades. Estas barreras dificultan la inclusión social de ciertos grupos, especialmente aquellos que viven en áreas rurales o alejadas de las ciudades. También son un factor en la discriminación de

inmigrantes o refugiados que llegan a nuevas áreas y no tienen acceso a estos servicios básicos.

Atkinson and Marlier (2010) destacan la importancia de considerar los indicadores territoriales en la medición de la inclusión social. En particular, los autores enfatizan la relevancia de conocer las diferencias geográficas en tasas de pobreza y educación, así como la concentración de la pobreza en áreas específicas. Además, mencionan la necesidad de recopilar datos basados en distintas dimensiones para evaluar las políticas anti-exclusión basadas en ubicaciones concretas.

- **Barreras de edad**: las barreras de edad pueden ser un obstáculo para la inclusión social de las personas mayores o jóvenes. Existen estereotipos o prejuicios hacia determinados colectivos de edad que impiden su participación plena en la sociedad. Igualmente, estos individuos se enfrentan en ocasiones a barreras estructurales relacionadas con la falta de acceso a servicios u oportunidades.

  Tsakloglou and Papadopoulos (2002) analizan, en una comparativa de estudios sobre distintos países de la UE, que en algunos estados los ciudadanos mayores que viven solos y las parejas de edad avanzada se enfrentan a un mayor riesgo de exclusión social.

- **Barreras tecnológicas y digitales**: las barreras tecnológicas y digitales son uno de los mayores obstáculos para la inclusión social en la actualidad. A medida que la tecnología avanza rápidamente, quienes no tienen acceso a ella, no saben cómo usarla o no pueden pagarla se quedan atrás. Esto genera exclusión digital, lo cual reduce el acceso a oportunidades educativas, laborales y económicas, así como a servicios públicos. De la misma manera, la brecha digital aumenta las desigualdades sociales y económicas ya que aquellos que no pueden participar plenamente en la economía digital corren el riesgo de tener menos oportunidades para mejorar su situación. Estos impedimentos afectan de manera especial a los colectivos más vulnerables, como son las personas con (dis)capacidad, personas mayores, migrantes y ciudadanos con nivel socioeconómico bajo.

La actual sociedad digital supone y genera barreras de carácter cultural. No solo en lo referente a la brecha de acceso sino también a la capacitación para operar con las nuevas tecnologías. Como afirma Reisdorf and Rhinesmith (2020), la dependencia, cada vez mayor, en la tecnología digital y una conexión fiable a Internet pueden evidenciar que la exclusión digital está ligada a la exclusión social.

En cuanto a la accesibilidad, Martin et al. (2021) realizan un estudio cuyo objetivo es investigar cómo el uso de tecnología móvil podría fomentar de algún modo la inclusión social. Para ello se enfocan en aspectos concretos del uso de dispositivos móviles o aplicaciones relacionados con la inclusión social en el ámbito familiar, amistoso y laboral/voluntario.

2.4. LA MÚSICA COMO MEDIO PARA PROMOVER LA INCLUSIÓN

Como ya se ha comentado en el capítulo anterior, la música, su práctica y sus fines son ambiguos y ambivalentes (Boeskov, 2022; Urbain, 2019). Por lo tanto, con una perspectiva y propósito prosocial, la música es un arte que puede ser utilizado como medio para promover la inclusión y la cohesión comunitaria. Desde tiempos inmemoriales, esta ha servido como vehículo de expresión y comunicación de ideas, emociones y sentimientos. En muchas ocasiones, estos mensajes persiguen un fin más allá del factor estético o del entretenimiento. En este sentido, la música juega un papel importante en la promoción de la inclusión social, ya que tiene la capacidad de fomentar la aceptación y el respeto hacia aquellos individuos que son “diferentes”, ya sea en términos de género, raza, etnia, (dis)capacidad o cualquier otra condición particular.

Para Delgado and Humm-Delgado (2017), las artes escénicas pueden promover la participación, la inclusión y el empoderamiento. La música es un fenómeno presente en todas las culturas y su estudio llevó, incluso a Charles Darwin, a sugerir que su presencia en la humanidad tiene un valor evolutivo, además de ser un derecho humano y una actividad importante para la educación inclusiva. Aunque la música tiene varios propósitos, la investigación sobre ellos es limitada y se ha enfocado en cómo es esencial para la vida humana (Lubet, 2011).

Hay evidencia acumulada de la investigación neurológica, cognitiva y psicológica social que sugiere la posibilidad de que la participación en actividades musicales pueda tener un impacto significativo en el ámbito de la inclusión social, entendiendo esta como un sentido subjetivo de pertenencia e integración en el seno de un grupo. La abolición de la exclusión social y la promoción de la inclusión social son desafíos de gran relevancia en el plano internacional, por lo que existen un gran número de ministerios y agencias gubernamentales en todo el mundo que ven en las artes en general y en la música en particular, un medio clave para la satisfacción de necesidades sociales (Welch et al., 2014).

Según Ruddock (2018), la práctica educativa inclusiva debe reconocer la musicalidad humana como esencial para el bienestar y promover un plan de estudios enriquecido y más amplio que permita a todos tener la oportunidad de ser musicales.

Desde otra perspectiva, el proyecto de investigación de VanWeelden and Whipple (2014) examina si las opiniones de los profesores de música sobre la inclusión y adaptaciones en el plan de estudios han cambiado en los últimos 20 años, y los resultados indican una visión más positiva hacia la integración exitosa de los estudiantes con (dis)capacidad en comparación con investigaciones anteriores. Por su parte, Jellison and Draper (2015) revisan estudios previos sobre inclusión musical en entornos escolares y destacan la necesidad de expandir la investigación para responder a preguntas sobre la participación de los estudiantes y estrategias de enseñanza efectivas.

Los proyectos musicosociales pueden ser una herramienta valiosa para fomentar la inclusión social, ya que permiten a personas de diferentes orígenes, edades y habilidades musicales participar en actividades musicales colectivas, creando espacios inclusivos y seguros para el aprendizaje y la participación. Estos espacios pueden ser especialmente valiosos para aquellos que se sienten marginados o excluidos en otros ámbitos de la vida, como los jóvenes, las personas con (dis)capacidad o los migrantes. En conexión con lo anterior, Quiroga-Fuentes and Angel-Alvarado (2020), consideran fundamental que la educación musical inclusiva establezca conexiones con terapeutas y docentes especializados en educación especial.

Como se aborda al inicio de este capítulo, la inclusión puede comprender una amplia gama de dimensiones y niveles. Estas dimensiones pueden incluir (dis)capacidad, diversidad sexual, diversidad religiosa, diferencia de edades, género, distintos niveles socioeconómicos, diferentes orígenes culturales u origen racial. De igual manera, los niveles de inclusión se pueden dividir en acceso, participación y representación.

La inclusión en el contexto artístico puede ser vista desde dos enfoques diferentes. Por un lado, se encuentra una perspectiva basada en el principio de igualdad de oportunidades, enfocada en garantizar el acceso equitativo a la formación y oportunidades artísticas, eliminando las barreras y permitiendo la participación plena de todas las personas, independientemente de sus características o perfiles personales. Es decir, esta perspectiva implica asegurar que todas las personas puedan participar en actividades artísticas sin enfrentar discriminación o exclusión debido a su condición o perfil. Por otro lado, existe una aproximación centrada en fomentar el crecimiento y la realización personal y artística de cada individuo, evitando un trato condescendiente hacia las personas con perfiles no normativos o necesidades especiales, y brindándoles la oportunidad de aspirar a resultados artísticos satisfactorios. En otras palabras, este enfoque busca fomentar el desarrollo artístico y el crecimiento individual de todas las personas.

La primera de las aproximaciones resuena con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas que establece el derecho de las personas con (dis)capacidades a participar en igualdad de condiciones en la vida cultural, recreativa y artística, y a disfrutar de los beneficios del progreso cultural (UN, 2006a); lo cual se puede extrapolar a cualquier tipo de colectivo social en riesgo de vulnerabilidad o exclusión. Además, la fundamentación teórica de esta aproximación se basa en la justicia social y en teorías como el “Modelo Social de la Discapacidad” de Mike Oliver, que sostiene que las (dis)capacidades son resultado de las barreras presentes en el entorno y en la sociedad, más que de las características individuales de las personas (Oliver, 1983, 2013). Estas limitaciones comprenden dimensiones económicas, medioambientales y culturales que conllevan a su vez dificultades en el acceso a la educación, sistemas de comunicación e información, entornos laborales, transporte, viviendas y edificios públicos, así como servicios de apoyo social y sanitarios (Victoria Maldonado, 2013). Al mismo tiempo, esta aproximación se sustenta también en teorías sobre la equidad, que buscan

garantizar la igualdad de oportunidades y el acceso a recursos y servicios para todas las personas, especialmente aquellas que enfrentan discriminación o desventajas.

La segunda aproximación se enfoca en promover la autonomía y dignidad de las personas, basándose en teorías del desarrollo humano, que resaltan la importancia de la identidad, la autodeterminación y la autonomía en el proceso de desarrollo personal. Igualmente, se apoya en teorías de la motivación intrínseca y la autorregulación, las cuales sugieren que las personas se sienten motivadas cuando tienen control y autonomía en su proceso de aprendizaje y crecimiento; teorías del arte y la creatividad, que valoran la contribución única y personal de cada individuo en el proceso creativo; y, finalmente, en teorías de la identidad y la realización personal, que resaltan la importancia de la expresión y el desarrollo de uno mismo en el contexto artístico. En contraposición a la condescendencia y la infantilización en los procesos de participación y aprendizaje, esta aproximación busca fomentar el derecho de todo individuo a explorar y utilizar su potencial creativo, artístico e intelectual no solo en su propio beneficio, sino también como una contribución al enriquecimiento de la sociedad en su conjunto.

Estas dos aproximaciones están intrínsecamente vinculadas, siendo la segunda contingente de la primera, ya que el acceso igualitario a oportunidades artísticas puede potenciar la realización y superación personal y artística de las personas; si bien no necesariamente se cumple en todos los contextos que pretenden ser inclusivos. Es importante reconocer que la inclusión en el ámbito artístico no se trata únicamente de permitir la participación, sino que implica asegurar que todas las personas tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial artístico, independientemente de su condición o perfil.

Además de estas aproximaciones, es relevante considerar la importancia de la participación activa y significativa de las personas en la toma de decisiones sobre su propio proceso artístico. Como también es necesario promover una cultura inclusiva y respetuosa en este ámbito, que valore la diversidad y la contribución única de cada individuo.

Por último, se debe tener en cuenta que la inclusión en el arte no es un enfoque estático, sino que está en constante evolución y requiere una reflexión continua y acciones concretas para asegurar que se cumplan los principios de equidad, respeto

y oportunidad para todos. Tal y como señala Odena (2023c), ante la controversia y diferentes interpretaciones del término "inclusión" en distintos campos, es fundamental que los proyectos autodeclarados como inclusivos establezcan una definición común y acordada entre todos los participantes involucrados.

2.4.1. BARRERAS PARA LA INCLUSIÓN MÚSICAL

Las barreras que impiden la inclusión musical son aquellas que obstaculizan el acceso, la participación y la representación de individuos y grupos en la práctica y disfrute de la música. Estas barreras pueden ser de diversa índole, como factores económicos, culturales, geográficos, de (dis)capacidad o de género, entre otros.

Por ejemplo, algunas personas pueden tener limitaciones en el acceso a instrumentos musicales o a clases de música debido a la falta de recursos económicos. Al igual que existe exclusión cultural, en la que algunos géneros o estilos musicales son considerados como "legítimos" mientras que otros son marginados o estigmatizados. No se debe olvidar tampoco que, las oportunidades musicales pueden ser escasas para aquellos que viven en áreas geográficas remotas o poco pobladas, o para aquellos que tienen algún tipo de (dis)capacidad física o sensorial. Por último, pero no menos importante, están las barreras de género o de identidad de género, que limitan el acceso de ciertos grupos de mujeres u hombres a la música.

En el ámbito de la (dis)capacidad visual, según D. Baker (2014), las escuelas convencionales y los centros de música deben colaborar con organizaciones especializadas para crear oportunidades de desarrollo profesional en educación musical para personas con (dis)capacidad visual. Es esencial proporcionar formación pedagógica adecuada a los docentes para que puedan atender óptimamente a todos sus estudiantes, videntes o no. Baker and Green (2016) destacan que la discriminación sigue siendo un obstáculo importante para la participación plena de las personas con (dis)capacidad visual en la música, lo que limita su capacidad de disfrutar plenamente de esta expresión artística.

Por otro lado, Sánchez Sánchez and Muñoz Sánchez (2020) concluyen en su investigación, realizada en conservatorios de música españoles, que los estudiantes con (dis)capacidad visual no necesitan un repertorio o método diferente al de los estudiantes con visión y que la (dis)capacidad no debe ser una barrera para enseñar música. Sugieren que los estudios superiores de música podrían incorporar una

asignatura optativa, *masterclass* o jornadas para abordar el tema de la (dis)capacidad visual en la enseñanza y aprendizaje musical.

Baker and Green (2017) señalan que la educación musical óptima para todos los jóvenes, independientemente de si tienen visión o (dis)capacidad visual, debería incluir la enseñanza de cómo tocar de oído y cómo leer partituras, ya sea mediante notación musical convencional, música en Braille u otros formatos adaptados. Limitar a los estudiantes, videntes o no, a solo uno de estos dos medios principales de transmisión musical puede representar una desventaja educativa. Abramo and Pierce (2013) resaltan que los estudiantes con (dis)capacidades visuales tienen formas únicas y efectivas de comunicarse y aprender música, pero estas habilidades a menudo no son reconocidas en los centros públicos de enseñanza, lo que genera una percepción de desigualdad. Sugieren que obtener las perspectivas de los estudiantes que reciben educación específica para la (dis)capacidad puede enriquecer la investigación sobre la educación especial en música.

En cuanto a la (dis)capacidad auditiva, Sánchez Sánchez (2021) propone estrategias didácticas para una educación musical inclusiva para estudiantes de violín con (dis)capacidad auditiva, haciendo hincapié en la importancia de adaptaciones metodológicas y didácticas en lugar de requerir un repertorio o método diferente. Churchill (2015) subraya que la comprensión de los músicos Sordos y con (dis)capacidad auditiva requiere una mirada más profunda y matizada que vaya más allá de los discursos médicos y rehabilitadores presentes en la investigación histórica sobre música y sordera. En el pasado, la música para personas sordas se justificaba en términos de discursos terapéuticos y la remedición del habla, pero con el reconocimiento de la cultura sorda y la aparición de los implantes cocleares como tema de investigación, el discurso sobre música y sordera ha cambiado. Sin embargo, Churchill (2015) argumenta que los discursos y representaciones predominantes en la sociedad influyen en la forma en que se aborda el tema de la sordera en la investigación y los medios de comunicación y se plantea la importancia de examinar críticamente estos discursos en los esfuerzos académicos.

La mayoría de los autores coinciden en que el uso de tecnologías tiene un impacto positivo en la superación de barreras en el aprendizaje musical para personas con (dis)capacidades (Baker et al., 2019; Gorbunova & Voronov, 2018; Samuels & Schroeder, 2019). Actualmente, hay una amplia variedad de instrumentos musicales

adaptados y accesibles que permiten una mayor participación en la interpretación musical y el interés académico hacia este tema ha aumentado considerablemente (Frid, 2019).

Como afirman Duesenberry and MacDonald (2007), el modelo educativo musical occidental ha sido ampliamente criticado por su exclusividad y enfoque en el talento, especialmente en instituciones como conservatorios y universidades. Estas instituciones son conocidas por ser selectivas y competitivas, y esta cultura excluyente se extiende también, en ocasiones, a las escuelas públicas y los programas musicales comunitarios. Para aquellos estudiantes con (dis)capacidades físicas o sensoriales, las oportunidades de participar activamente en cualquier tipo de programa musical son raras, a pesar de los esfuerzos de algunas iniciativas.

En línea con el párrafo anterior, García-Díaz (2022) identifica y ejemplifica diversas barreras, tales como socioeconómicas, geográficas, institucionales, tecnológicas y de edad, que afectan el acceso a la formación musical. La autora sostiene que la pedagogía musical tradicional es excluyente, ya que requiere ciertas habilidades y pruebas de acceso de carácter competitivo desde edades tempranas para acceder a las enseñanzas de conservatorio. Por añadidura, históricamente se ha considerado que la formación musical es un signo de estatus social alto, lo que ha generado una diversidad limitada y una presencia desproporcionada de ciertas clases sociales en ciertas especialidades instrumentales debido al costo de los instrumentos. La presencialidad y la asistencia obligatoria en la pedagogía musical tradicional es otro factor que dificulta el acceso a personas adultas o a aquellos que necesitan trabajar para costear sus estudios, generando de nuevo esa exclusión en personas que carecen de una posición económica que les permita estudiar sin trabajar.

Lubet (2009) destaca la prominencia de la noción de habilidad musical como un rasgo innato y sobresaliente en géneros vernáculos como el *jazz* y el *rock*, donde el aprendizaje suele ser principalmente informal. Es importante tener en cuenta que la habilidad musical se define de maneras muy diferentes en los distintos contextos y géneros, incluso en la cultura popular, donde se incluye la capacidad para transgredir las normas sociales, comportamientos autodestructivos o atractivo sexual.

El género, la identidad de género o la orientación sexual son otra barrera significativa. En el contexto de la investigación sobre música, Maus et al. (2022) afirman que los

estudios de música *queer* han enfrentado barreras y desafíos en términos de discriminación y marginalización tanto en el ámbito académico como en el profesional de esta disciplina. Los autores que han contribuido a este campo han tenido que lidiar con la homofobia, transfobia, racismo y clasismo en la toma de decisiones sobre su autopresentación en sus vidas y lugares de trabajo, así como en sus producciones académicas y profesionales. Además, los investigadores señalan la importancia de estar alerta sobre las personas y temas marginados o no incluidos en estas comunidades y destacan la necesidad de seguir colaborando en estas líneas de investigación desde una perspectiva no normativa. En este sentido, y enfocado al ámbito de la música electrónica, Abtan (2016) afirma que la mayoría de las redes sociales tienden a favorecer la inclusión y el éxito de los hombres, lo que puede dificultar el acceso y el progreso de las mujeres en este ámbito. No obstante, el intercambio de habilidades entre mujeres puede ser una estrategia efectiva para fomentar su participación y promover su éxito.

Al mismo tiempo, Laes (2023), aboga por un enfoque crítico e interseccional en la educación musical relacionada con el envejecimiento y los adultos mayores, cuestionando la efectividad de categorizar actividades musicales específicas para personas mayores y promoviendo una visión de envejecimiento sostenible. Es importante tratar a todos como músicos y aprendices continuos, independientemente de su edad, y de implementar prácticas pedagógicas que fomenten la solidaridad intergeneracional, rompan los modelos tradicionales y eviten prejuicios por edad (Laes & Creech, 2023). Además, la combinación de herencias y prácticas de diferentes generaciones e innovaciones en la educación musical, junto con un compromiso con la responsabilidad ecológica pueden asegurar un futuro más sostenible.

Por otra parte, los migrantes y refugiados también enfrentan desafíos en términos de adaptación y aculturación en la sociedad receptora. Según Henderson et al. (2017), estas comunidades corren el riesgo de padecer problemas de salud mental y emocional como resultado de sus experiencias previas y del arduo proceso de reubicación. Sin embargo, Heyeres et al. (2021) señalan que la música puede formar parte de su proceso de mejora, por medio de programas beneficiosos para jóvenes migrantes y refugiados, junto con otras artes y deportes. Estos programas tienen un impacto positivo en la mejora de los resultados y el bienestar de los individuos.

Por último, sumado a estas experiencias, Fredrikson et al. (2009) proponen el uso de dispositivos tecnológicos para reducir la brecha cultural con estos colectivos en el contexto del aula de música. Nethsinghe et al. (2022), a partir de una experiencia de *flipped learning* aplicado a la enseñanza-aprendizaje de música intercultural, instan a los educadores musicales a colaborar en la búsqueda de maneras en que las tecnologías puedan influir y mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la música en diversos contextos educativos.

En conclusión, la falta de acceso, participación y representación de ciertos grupos en el mundo de la música es un obstáculo importante para promover la inclusión a través de este medio. Las barreras que enfrentan los artistas y músicos pertenecientes a sectores minoritarios, como personas racializadas, mujeres o personas con (dis)capacidad, pueden limitar su acceso a oportunidades de formación, representación y reconocimiento en la industria o actividades musicales. Para fomentar la inclusión a través de la música, es necesario abordar estas barreras y promover la representación equitativa de todos. Así, se logra maximizar el potencial de la música como herramienta para promover la diversidad, la inclusión y la igualdad en la sociedad en su conjunto.

2.4.2. PAPEL DE LA MÚSICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES Y COMUNIDADES

La música es una forma de expresión artística que ha estado presente en todas las sociedades a lo largo de la historia. A través de ella, las personas pueden expresar sus emociones, sentimientos, creencias e ideales. Además, puede ser un medio para transmitir mensajes y contar historias, y tiene el poder de transformar y movilizar a los individuos, conectando sus diferentes orígenes y contextos. Según Coyne and MacDonald (2023), la música es un recurso poderoso para las personas que están negociando una identidad dañada, especialmente en el contexto de la falta de hogar. Esta puede generar un espacio determinante para la negociación de identidades, ya que está inextricablemente vinculada a numerosos aspectos de la vida diaria. Asimismo, los ensayos y las actuaciones grupales suponen, en numerosas ocasiones una interrupción y un cambio en el flujo ordinario del tiempo de los participantes afectados, brindándoles oportunidades para realizar un trabajo significativo en la identidad, que explore nuevas relaciones y formas de ser.

La música también puede ser una forma de visibilizar a ciertos grupos que históricamente han sido marginados o excluidos (Lindblom, 2017). En este sentido, es un medio para promover la inclusión y la diversidad. A través de ella, se fomenta la aceptación y el respeto hacia los diferentes orígenes, culturas, edades, géneros, (dis)capacidades, etc. Al compartir una experiencia musical juntas, las personas logran sentirse más unidas y parte de un grupo.

En el contexto de la creación de canciones de manera participativa, Slatcher (2023), argumenta que la música proporciona una forma "afectiva" de sentir más allá del lenguaje, lo cual es crucial en un contexto en el que este, a menudo, enmarca los debates sobre la inclusión. De esta forma, la música abre una vía visceral para conectar a las personas con historias, canciones y expresiones culturales que están profundamente arraigadas en los recuerdos y experiencias de estos individuos. Permitir a las personas crear su propia canción no solo ayuda a reconectar con los recuerdos, sino que también desencadena otros nuevos, que activan los registros emocionales, espirituales y cognitivos necesarios para sostener nuevas narrativas de pertenencia. Estas cualidades llevan a considerar el impacto que tiene la escritura de canciones participativas en la unión de comunidades a través de las diferencias.

La música puede ser un medio para construir identidades y fomentar el sentido de pertenencia. A menudo se utiliza como un medio para reforzar o desafiar los roles y estereotipos de género, la identidad étnica y cultural, y otras formas de identidad. La música permite a los individuos identificarse con una determinada cultura, tradición o estilo musical, lo que contribuye al desarrollo de su autoestima y a la vinculación con un determinado grupo o comunidad. También puede ser una herramienta para explorar y cuestionar nuestras propias identidades, así como para aprender sobre otras perspectivas y formas de vida. Al mismo tiempo, puede ser una forma de resistencia y lucha contra la opresión y la discriminación.

Robertson (2020) sostiene que los grupos sociales en torno a la música pueden generar nuevas identidades y ayudar a grupos diversos de personas a encontrar puntos en común y respetar las diferencias. Si bien el éxito en la convivencia con identidades diferentes puede generar otras nuevas con el tiempo, también pueden desaparecer las antiguas.

Por otro lado, Pairon (2023) destaca que la posibilidad de tener una propiedad compartida y un control parcial sobre el proyecto musical es importante en el proceso de empoderamiento y transformación personal. La música y la actuación pública proporcionan reconocimiento social y, por tanto, una forma de reintegración en la sociedad. Sin embargo, los jóvenes involucrados en su investigación indican que su interés en la música no se limita a los beneficios extrínsecos, como el dinero, la fama o su nueva identidad artística, sino que su principal motivación radica en el acto mismo de hacer música.

En su estudio, Crawford (2017) constata cómo la cooperación musical entre escolares en un centro con una alta tasa de refugiados ha generado efectos positivos en su desarrollo. La oportunidad de participar en estructuras sociales y establecer relaciones significativas con otros en la comunidad les permitió negociar identidades y adquirir habilidades y conocimientos en un entorno seguro y protegido. Hogle (2021) sostiene que la capacidad de los estudiantes para comprender y responder emocionalmente a las necesidades cognitivas de sus compañeros de clase conduce al desarrollo de una intersubjetividad compartida. La creación de un espacio de aprendizaje musical colaborativo promueve una comprensión interpersonal y empática entre el alumnado y contribuye a la construcción de un entorno educativo realmente inclusivo.

Según algunos autores, los estudiantes con (dis)capacidad suelen tener una menor participación en actividades laborales y sociales que el resto, lo que genera en muchas ocasiones sentimientos de soledad y tristeza (Dingle et al., 2013; Laes & Schmidt, 2016). El canto coral puede ser una forma de mejorar esta situación, ya que ofrece una actividad significativa y una conexión social para estas personas. Dingle et al. (2013) afirman que el canto coral es una actividad de grupo que tiene beneficios para la salud, tanto física como mental. Además de estos beneficios, proporciona oportunidades para la formación de un grupo de apoyo y una identidad social adicional para los participantes. La teoría de la identidad social explica cómo estas relaciones grupales se relacionan con la salud positiva, ya que cuando los miembros se identifican fuertemente con el grupo y cuando los grupos proporcionan estabilidad, significado y propósito, se produce un impacto positivo en la salud mental de una persona. Las experiencias sociales positivas desarrollan, entre otros, habilidades interpersonales y confianza, elementos que suponen un factor clave en la

consecución de metas más amplias, como conseguir un trabajo remunerado y mantener una vivienda estable.

2.4.3. PROYECTOS MUSICOSOCIALES Y SU POTENCIAL PARA FOMENTAR LA INCLUSIÓN SOCIAL

Como ya se especifica en la sección 1.1.5. de la presente tesis, se entiende por "proyectos musicosociales" todas aquellas iniciativas que utilizan la música con el propósito de promover la inclusión social y mejorar la calidad de vida de las personas. Esto abarca: proyectos de música comunitaria, iniciativas para fomentar la paz y la reconciliación, programas musicales de acción social, programas y proyectos terapéuticos de acogida o cuidados, etc.

Los proyectos musicosociales tienen un gran potencial en el fomento de la inclusión social y la cohesión entre diferentes grupos de personas. A través de la participación en proyectos musicosociales, los miembros involucrados pueden encontrar un espacio de pertenencia y de reconocimiento mutuo, independientemente de factores como la edad, la (dis)capacidad, la raza, el género o la orientación sexual. La música es un punto de encuentro que trasciende barreras culturales y permite la expresión y el diálogo entre individuos de diferentes orígenes y perspectivas.

Cabedo-Mas, Moliner-Miravet, et al. (2023) concluyen que las iniciativas de música en grupo a través del *musicking* tienen un gran potencial de influencia positiva en el desarrollo social de quienes participan en ellas. Estas prácticas pueden tener un impacto positivo en el crecimiento de la autoestima y el bienestar de sus participantes, al igual que en la visibilidad y la valoración de sus contribuciones a la sociedad. Atendiendo a Quiroga-Fuentes and Angel-Alvarado (2020), desde hace diez años, la educación artística ha sido reconocida como un derecho humano, según la Agenda de Seúl de la UNESCO; lo que implica que las prácticas educativas y musicales inclusivas deberían ser, para los autores, actividades comunes y sistemáticas en el espacio social.

Por un lado, en estos proyectos se puede entender la inclusión como "acceso", es decir, la posibilidad de acceder a la música y su aprendizaje por parte de colectivos o individuos que, por diferentes circunstancias, carecen o están privados de esta oportunidad en equidad. Un ejemplo de inclusión como acceso sería la creación de

una orquesta inclusiva en un barrio con altos índices de exclusión social, que permita a jóvenes de esa zona acceder a la música y a una formación musical de calidad, o la creación de coros o grupos musicales en centros penitenciarios. Por otro lado, se puede hablar de inclusión como "interacción", esto es, la experiencia de interacción y convivencia mediante la práctica y el aprendizaje musical con personas diversas y diferentes. Una muestra de inclusión como interacción podría ser un proyecto de música terapéutica en un centro de (dis)capacidad, en el que se fomenta la práctica musical conjunta entre personas con y sin (dis)capacidad, o de forma similar, en un centro para migrantes, incluyendo en la actividad a personas autóctonas.

Para que los procesos de inclusión tengan éxito es fundamental tener en cuenta la formación de los docentes y facilitadores (Olcina-Sempere & Ferreira, 2020; Ovcharenko et al., 2021; Robinson et al., 2019). Es importante considerar no solo su dominio de la música, sino también sus conocimientos psicológicos y pedagógicos, sus habilidades en tecnología de la información y comunicación y fomentar una perspectiva humanística y cultural general en el contexto de la inclusión educativa. Estos aspectos son esenciales en la capacitación de dichos profesores con el propósito de llevar a cabo prácticas educativas inclusivas y abordar las necesidades de una diversidad de estudiantes con distintos niveles de competencia musical.

A modo de síntesis, los proyectos musicosociales tienen como objetivo la promoción de la inclusión social a través de la música, abarcando un gran abanico de formatos o modelos. Cada proyecto es único y se adapta a sus objetivos, medios, participantes y contexto específicos. De nuevo, la música puede ser un poderoso medio para fomentar la inclusión social y promover la cohesión entre diferentes grupos, permitiendo la expresión y el diálogo. No obstante, es importante tener en cuenta la formación de los docentes y facilitadores con el fin de garantizar el éxito de los procesos de inclusión educativa. Para una mayor especificidad en el conocimiento de estas prácticas conviene clasificar algunos de los principales modelos o ejemplos que ilustran cómo se desarrollan estas iniciativas en diferentes contextos y con diferentes enfoques.

2.4.4. TIPOS DE PROYECTOS Y PROGRAMAS QUE UTILIZAN LA MÚSICA PARA PROMOVER LA INCLUSIÓN

Existen muchos proyectos y programas que utilizan la música como un medio para promover la inclusión y la participación social, tal y como se ha detallado en el capítulo primero de esta investigación. A continuación, se describen algunos de los formatos más habituales dentro de estos proyectos:

- **Bandas de música**: son una forma de arte y expresión existente en muchas culturas y comunidades a lo largo de la historia. En los últimos años, estas bandas han cobrado un papel importante en la promoción de la inclusión social, especialmente en contextos con altos índices de desempleo y exclusión social.

  Los proyectos de bandas de música suelen ser liderados por organizaciones sin ánimo de lucro, asociaciones culturales o por instituciones gubernamentales, y buscan proporcionar a jóvenes y adultos la oportunidad de aprender y practicar un instrumento musical de manera gratuita. Esto puede ser especialmente útil para personas desfavorecidas, en situación de pobreza o sin hogar. Los proyectos de este tipo, a veces, incluyen componentes de formación en liderazgo y emprendimiento, con el objetivo de ayudar a los participantes a desarrollar habilidades y conocimientos valiosos para su vida cotidiana y carrera profesional mientras se promueve la justicia social (Herrero Casado & Taboada Peiró, 2020).

  En muchos casos, estos proyectos reúnen a personas de diferentes orígenes culturales y generaciones, hecho que promueve la colaboración y el diálogo intercultural e intergeneracional a través de la música. Por lo que se podría afirmar que estas bandas son también un medio para fomentar la inclusión cultural y promover la diversidad.

  Atendiendo a Gisbert Caudeli and Chao-Fernández (2019), aunque proyectos musicosociales en otros países han adquirido gran reconocimiento, a menudo se subestiman las bandas musicales, que han ofrecido muchos de los mismos beneficios sociales atribuidos a esos proyectos recientes. La historia de las bandas musicales en nuestro país es extensa y cuenta con un amplio seguimiento y participación. Su papel en la promoción de la igualdad y la cultura ha brindado entretenimiento a muchas comunidades, alejándolas de

tendencias perjudiciales en las calles y ofreciendo una alternativa positiva para jóvenes con pocos recursos y en riesgo de exclusión social.

- **Coros inclusivos**: son proyectos que utilizan la música como medio para promover la inclusión social y la cohesión comunitaria. Estos coros están formados por personas que comprenden diferentes edades, niveles socioeconómicos, nacionalidades y habilidades musicales. Los coros inclusivos suelen tener un papel activo en la comunidad, participan en eventos y conciertos que fomentan la inclusión y el diálogo intercultural.

  Al ser una actividad que no requiere de un alto nivel técnico-vocal de sus participantes y que no necesita de la presencia de instrumentos musicales, los cuales conllevan un coste económico importante, sumado a la necesidad de un mantenimiento y cuidado diarios y de un espacio de almacenaje, los coros inclusivos son una opción más accesible para aquellas personas interesadas en participar en una actividad musical grupal.

  Atendiendo a Fernández-Herranz et al. (2021), el canto coral tiene beneficios en el bienestar humano y su práctica es especialmente beneficiosa para grupos sociales desfavorecidos y grupos de personas con enfermedades mentales, como se ha demostrado en numerosos estudios.

  En la actualidad, De Quadros (2019) señala la existencia de multitud de coros enfocados en la justicia social y el antirracismo, grupos dedicados a la construcción de paz, reconciliación y entendimiento internacional, así como conjuntos que promueven repertorios activistas. Además, el autor declara que existen agrupaciones musicales especializadas para personas con (dis)capacidades, enfocadas en salud, bienestar y sanación, así como coros para individuos sin hogar o desfavorecidos, para aquellos en etapas terminales, personas privadas de libertad y colectivos LGBTQ+.

- **Orquestas inclusivas**: buscan promover la inclusión social de colectivos en desventaja a través de la práctica instrumental. Estos programas suelen estar dirigidos tanto a niños como a adultos e incluyen una amplia variedad de instrumentos y géneros musicales.

  La orquesta puede ser un medio muy efectivo para fomentar la inclusión y la integración de estas personas, puesto que permite la participación activa y el

desarrollo de habilidades y destrezas a nivel individual y grupal. Además, la participación en orquestas inclusivas puede ser una herramienta muy potente en el desarrollo de la autoestima, la confianza y las facetas que mejoran su calidad de vida y su bienestar emocional.

Desde la perspectiva de Quiroga-Fuentes and Angel-Alvarado (2020), un enfoque pedagógico basado en valores musicosociales facilitaría la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en orquestas, promovería la interacción y participación activa desde el inicio, en contraste con el enfoque de conservatorio, que tiende a crear orquestas exclusivas para personas sin estos perfiles.

- **Música en centros de acogida y refugio**: estos programas son una herramienta poderosa para promover la inclusión y la integración de personas que arrastran algún tipo de estrés postraumático o que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, como es el caso de los refugiados. En estos entornos, la música ofrece un espacio seguro y terapéutico para que estas personas liberen sus emociones y trauma y procesen su experiencia. Paralelamente, estas iniciativas son una forma de crear conexiones y sentido de comunidad entre los participantes y personas que viven en el centro. Estos programas incluyen actividades como talleres de canto, instrumentos y composición, presentaciones en vivo o sesiones de escucha en grupo y muchas veces son impartidos por músicos profesionales y/o voluntarios. Al involucrar a la comunidad local y a músicos expertos, estos programas adquieren un carácter colaborativo y de intercambio intercultural. de Quadros and Vu (2017) enfatizan la idea de crear terceros espacios para hacer sentir a los refugiados como en casa, en situaciones seguras, al tiempo que se les da la bienvenida a una nueva cultura. Es un reto complejo el de conciliar la necesidad de los migrantes de sentirse cómodos entre sus propios compatriotas con la necesidad de incluirse en nuevos entornos sociales. El tercer espacio que sugieren los autores es un espacio musical y comunal fusionado, donde la música tradicional del lugar de acogida o llegada interactúa con la música tradicional o no tan tradicional de las culturas de los refugiados, circunstancia que fomenta la conexión y comunidad entre ellos.

- **Música en centros penitenciarios y de inserción social**: estos programas utilizan la música como herramienta para promover la rehabilitación y la reinserción social de personas que se encuentran privadas de libertad o que han sido puestas en libertad recientemente. A través de la práctica musical, estas personas pueden encontrar una forma de expresión y una vía para desarrollar habilidades sociales y emocionales, como la cooperación, el trabajo en equipo y la gestión del estrés. Además, la música puede ser una fuente de motivación y de autoestima. Los programas de música en centros penitenciarios y de inserción social suelen contar con una amplia variedad de actividades y talleres, que incluyen desde la enseñanza de instrumentos musicales hasta la creación de bandas y grupos musicales, pasando por otras expresiones artísticas como el teatro o el baile (de Quadros, 2018). Estos programas brindan la oportunidad de participar en conciertos y festivales, lo que permite al mismo tiempo a los participantes interactuar con el público y mostrar sus habilidades y talentos. A través de estas prácticas, las personas pueden desarrollar habilidades que son muy valoradas en el mercado laboral, como la creatividad, la colaboración y la capacidad de adaptación.
- **Música en escuelas**: aparte del currículo de enseñanzas artísticas obligatorias en la etapa escolar, existen programas concretos para promover la inclusión y la diversidad dentro del aula. Estos programas suelen incluir formaciones complementarias de música para los estudiantes, como por ejemplo los programas institucionales "LOVA"[97] o "Cantania"[98] en España (Casanova López & Serrano Pastor, 2018) o los conciertos pedagógicos (Contreras

[97] El proyecto LOVA, que significa "La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje", es una propuesta educativa que se ha implementado en numerosos centros educativos, principalmente en España. Este proyecto tiene como objetivo principal utilizar la ópera como una herramienta de aprendizaje y desarrollo integral para los estudiantes.

[98] Cantania es un proyecto educativo y musical que se centra en la participación activa de escolares en la interpretación de una obra de música coral. Cada año, se compone una obra nueva, generalmente por un compositor contemporáneo, que es específica para el proyecto. El proyecto suele culminar con un concierto o una serie de conciertos donde los estudiantes interpretan la obra. Estos conciertos a menudo se realizan en salas de conciertos profesionales y pueden involucrar a múltiples escuelas. Coordinado por el *Auditori* de Barcelona, este proyecto ha ganado popularidad y se ha expandido a otros países.

Sequeira & Nadal García, 2019), así como la creación de grupos y coros escolares inclusivos. A través de la música, los estudiantes pueden desarrollar habilidades sociales y emocionales, comunicarse de manera efectiva y expresarse de manera creativa. Estos programas son una forma de conectar a los estudiantes con sus culturas y comunidades, promoviendo así un ambiente de respeto y aceptación mutua. Para que estas iniciativas sean efectivas, deben estar diseñadas y lideradas de manera inclusiva y equitativa, teniendo en cuenta las necesidades y capacidades de todos los estudiantes.

- **Música en espacios comunitarios e interculturales**: son iniciativas que buscan fomentar la inclusión social a través del arte y la cultura. Estos programas suelen tener como objetivo principal promover la cohesión social y la integración de grupos marginados o excluidos, como personas con (dis)capacidad, inmigrantes, personas mayores o jóvenes en situación de vulnerabilidad.

  Los programas de música en espacios comunitarios pueden ser muy variados. Abarcan desde talleres de música y danza hasta conciertos o espectáculos en vivo. Y muchas veces estos programas están diseñados para involucrar a la comunidad y promover la participación activa de todos los miembros, independientemente de su edad, nivel de habilidad u origen cultural.

  Asimismo, los programas de música en espacios comunitarios e interculturales a menudo tienen un enfoque intergeneracional y multicultural, lo que significa que buscan involucrar a personas de diferentes edades y orígenes culturales en un mismo proyecto. Esto puede ser especialmente significativo en contextos de diversidad cultural, donde la música se transforma en un medio para promover la comprensión y el diálogo entre diferentes grupos. Para Howell et al. (2017), la idea de que las experiencias de hacer música tienen el potencial de influir o generar cambios positivos y beneficiosos para los participantes, tanto en términos individuales como colectivos, se remonta a la antigüedad. Según Westerlund et al. (2022), el objetivo de la educación musical multicultural es socializar a través de la transmisión de una amplia gama de músicas, lo que permite la representación de comunidades musicales y educativas culturalmente diversas en igualdad de condiciones.

- **Música en residencias de ancianos**: estos proyectos pueden ser una forma efectiva de mejorar la calidad de vida de los residentes. Hacer música con personas de la tercera edad puede conectar a los participantes con emociones, recuerdos y vivencias pasadas; una experiencia especialmente beneficiosa para este colectivo que en muchas ocasiones se siente aislado, inútil y marginado por el resto de la sociedad (Sarfson Gleizer & Larraz Rábanos, 2017).

  Estos proyectos suelen incluir sesiones de música en vivo, talleres de canto o instrumentos musicales y actividades de audición activa para contribuir a su estimulación. Los profesionales de la música, como músicos o terapeutas, a menudo lideran estos proyectos y trabajan de manera individual o grupal con los residentes.

  Además de proporcionar una fuente de entretenimiento y disfrute, la música también tiene una serie de beneficios para la salud y el bienestar de las personas mayores. Se ha demostrado que la música mejora la memoria, la coordinación y el lenguaje, y también reduce el estrés y la ansiedad (Creech, 2019).

- **Música terapéutica**: son programas que utilizan la práctica musical como una herramienta para promover el bienestar físico, mental y emocional de las personas. Estos proyectos son especialmente beneficiosos para aquellos que han sufrido traumas o tienen (dis)capacidades, ya que la música puede resultar un medio de expresión y comunicación muy efectivo para estos grupos. La participación en actividades y comunidades culturales es una de las formas de fomentar la inclusión de estas personas en la sociedad. Las terapias artísticas ofrecen oportunidades para desarrollar relaciones y amistades, lo que puede aumentar la inclusión social de los individuos con (dis)capacidades intelectuales, que suelen ser, a menudo, marginados (Mino-Roy et al., 2021). Algunos modelos de proyectos de música terapéutica incluyen programas de música en hospicios, terapias musicales para niños con (dis)capacidad y proyectos de música en centros de rehabilitación para personas con adicciones.

2.4.5. DESAFÍOS Y DILEMAS EN EL USO DE LA MÚSICA PARA LA INCLUSIÓN

En esta sección se reincide en que a pesar de que la música es un medio poderoso para promover la inclusión y el respeto por la diversidad, presenta algunos desafíos y dilemas. Howell (2023a) afirma que los proyectos musicosociales pueden tener un impacto positivo. La autora sostiene que la noción de un orden ideal en estos proyectos es una ilusión y que comprender y abordar las discrepancias es fundamental para una comprensión más completa y realista de la música y su papel en el mundo social. A continuación se desarrollan los principales retos que, basados en la literatura, enfrentan los programas de música para la inclusión.

2.4.5.1. COOPTACIÓN O INSTRUMENTALIZACIÓN

La cooptación o instrumentalización de la música en proyectos de inclusión es un riesgo que requiere ser considerado (Dobson, 2016). Este fenómeno se refiere al uso de la música como una herramienta para alcanzar ciertos objetivos, sin tener en cuenta las necesidades y deseos de las personas involucradas en el proyecto. Esto se traduce en una falta de autenticidad en el proceso de creación musical y una carencia valorativa de la experiencia y conocimiento de los participantes. Por lo tanto, es fundamental evitar la utilización de la música como un medio para promover agendas o intereses externos, así como la excesiva comercialización o explotación de la música y de los beneficiarios.

Para Henley and Higgins (2020), la medición del impacto en los proyectos financiados para demostrar inclusión y excelencia es problemática debido a que está en desacuerdo con los enfoques pedagógicos inclusivos al identificar los resultados antes de seleccionar a los participantes. Igualmente, la dependencia de la financiación en resultados positivos puede ocultar los resultados negativos. Quiroga-Fuentes and Angel-Alvarado (2020) argumentan que la financiación de los programas de música e inclusión deberían ser responsabilidad de instituciones públicas, con el fin de asegurar un desarrollo bio-psico-social-ético, ya que las instituciones privadas persiguen otros objetivos. Además, la participación debe de ser voluntaria, informada y debidamente valorada. Es esencial fomentar una cultura de respeto y escucha en los proyectos de música inclusiva e involucrar a las personas en todas las etapas del proceso, desde la planificación hasta la ejecución y evaluación. Esto implica tener en cuenta sus

perspectivas, necesidades y deseos, y utilizar su retroalimentación para informar las decisiones y acciones del proyecto.

Williams (2015) señala que la historia de la industria musical está llena de ejemplos de explotación y abuso hacia los músicos por parte de la misma. Al mismo tiempo, Belfiore (2002) sostiene que gobiernos como el británico han demostrado un fuerte compromiso en el apoyo a las artes como una contribución a la inclusión social, a través de diversos organismos gubernamentales. Sin embargo, la autora argumenta cómo, a pesar de las similitudes aparentes, detrás de las políticas culturales actuales y el espíritu que impulsó las artes comunitarias en 1980, las motivaciones son muy diferentes. La autora defiende que las políticas actuales, enfocadas en las artes como un medio para la inclusión social, se basan en una idea instrumentalista de las artes y la cultura que difieren de las políticas propuestas en la década de 1980. La idea de que las artes son una forma de regeneración urbana y que la "inversión" en estas produce resultados medibles y específicos en el ámbito social, tiene como consecuencia principal la instrumentalización de las artes que se ven como un medio o herramienta para alcanzar unos objetivos específicos y son evaluadas en función de su "rentabilidad". Por consiguiente, pierden su valor intrínseco y se convierten en un asunto de "valor por dinero".

En sintonía con lo anterior, Baker (2022a) defiende que la inclusión social puede ser adoptada como un discurso estratégico y utilizarse para asegurar o mantener la financiación en actividades artísticas objetivamente convencionales. Según el autor, la retórica progresista del impacto social de hacer música, como la inclusión social, es utilizada por parte de organizaciones culturales hegemónicas y relativamente conservadoras, con el fin de promover sus propios intereses, justificar sus actividades tradicionales y mejorar su imagen pública.

Según Howell et al. (2017), a lo largo de la historia la música ha sido instrumentalizada por diversas razones y con diferentes objetivos. Se puede rastrear parte de esta utilización en antecedentes históricos significativos, como la Revolución Industrial, que no solo trajo cambios importantes en el ámbito laboral, sino también la introducción de coros y grupos musicales patrocinados por la industria que ofrecían a los trabajadores pasatiempos productivos y placenteros, fomentando la superación personal y evitando que se involucraran en acciones revolucionarias o relacionadas con el alcoholismo. Se creía que la música mejoraba la moral, tanto de los cantantes

como de los oyentes, promoviendo un ambiente de mano de obra flexible y dócil. La instrumentalización de la música se refleja, de igual modo, en la labor de los misioneros religiosos, quienes utilizaron la creación musical compartida como una forma de facilitar la unión con Dios e inspirar sentimientos de unidad y cohesión comunitaria. En la expansión colonial, la música fue vista como un mecanismo para "mejorar" y "civilizar" a los colonizados o proselitizados.

2.4.5.2. TOKENIZACIÓN O EXOTIZACIÓN

Otro de los desafíos más prominentes en el contexto de las prácticas musicales con enfoque inclusivo radica en garantizar una verdadera inclusión, evitando caer en prácticas superficiales de tokenización o exotización de determinados grupos.

Por un lado, la tokenización es un fenómeno que ocurre cuando se incluye a personas de grupos marginados o minoritarios en actividades con el único propósito de aparentar diversidad o cumplir con ciertos requisitos de inclusión, sin realmente ofrecerles una participación activa, útil y significativa. Esto genera una falsa impresión de inclusión. Las personas involucradas pueden sentirse utilizadas o excluidas de decisiones importantes si su participación se limita a roles estereotipados o simbólicos.

Por otro lado, la exotización implica tratar a personas de determinados grupos como exóticos, diferentes o ajenos a la cultura dominante, destacando características superficiales o estereotipadas, en lugar de reconocer su diversidad y complejidad como individuos. Esto puede derivar en una apropiación cultural inapropiada o en la perpetuación de estereotipos dañinos, en lugar de promover una verdadera inclusión basada en el respeto y la valoración de la diversidad cultural. En este sentido, Westerlund et al. (2022) mencionan que la educación musical multicultural ofrece herramientas significativas para navegar las tensiones que surgen en relación con la comercialización y la apropiación cultural.

Para abordar estos desafíos, es fundamental adoptar un enfoque integral de la inclusión en las prácticas musicales, evitando caer en estereotipos o prejuicios que involucren a personas de grupos marginalizados. Esto implica garantizar que todas las personas sean consideradas como participantes activos y significativos en los proyectos y programas musicales, reconociendo y valorando su contribución única y genuina a la música y la sociedad, en lugar de utilizarlos como “adornos y

atracciones". Según Cobigo et al. (2012), es importante valorar la contribución individual a la comunidad en función de metas alcanzables y realistas con las que las personas se identifiquen y aspiren. Es esencial asegurar oportunidades reales de participación mediante la oferta de roles significativos y variados, involucrar a las personas en la toma de decisiones, garantizar que sus voces sean escuchadas y tomadas en cuenta en la planificación, diseño y evaluación de las actividades musicales, así como reconocer y valorar su diversidad, y asegurar que sus derechos y dignidad sean respetados en todas las etapas del proceso (Churchill, 2015).

2.4.5.3. REPRESENTACIÓN EQUITATIVA

La representación de los distintos colectivos dentro de un mismo proyecto y la diversidad en el reparto de roles y oportunidades es esencial en el contexto de las prácticas musicales para la inclusión. Esto implica que todas las voces sean tomadas en cuenta y que se promueva la participación activa de personas pertenecientes a diferentes colectivos sociales, como personas con (dis)capacidad, personas de diferentes orígenes culturales, géneros y edades, entre otros. En palabras de Juvonen et al. (2019), la representación equitativa de diferentes colectivos en las prácticas educativas es crucial para promover este ambiente inclusivo y justo para todos los estudiantes.

No se trata simplemente de cumplir con cupos proporcionales o cuotas, sino de garantizar una verdadera representación y participación de todas las personas involucradas en el proyecto, asegurando que sus perspectivas, necesidades e intereses son tenidos en cuenta en la toma de decisiones y en la planificación de las actividades musicales. Esto requiere fomentar la inclusión y la equidad, promoviendo la diversidad en todas las áreas del proyecto, desde la selección de repertorio, la asignación de roles en la música, la toma de decisiones en la organización y gestión del proyecto, hasta la participación en eventos o presentaciones musicales.

Es fundamental evitar el capacitismo o el acaparamiento de ciertas responsabilidades por parte de colectivos sociales concretos. El capacitismo se refiere a la discriminación o estigmatización de las personas con (dis)capacidad, considerándolas como menos capaces o limitadas en comparación con otras personas sin (dis)capacidad, lo cual puede llevar a asignarles roles estereotipados o limitados en las actividades musicales. Churchill and Laes (2020) instan a cuestionar

y desafiar este enfoque capacitista en la educación musical, a reconocer cómo nuestras propias interpretaciones duales[99] de identidades pueden tener implicaciones y a superar de una vez paradigmas educativos que perpetúan discursos de deficiencia. La música puede ser una herramienta poderosa para crear nuevas opciones y representaciones de la (dis)capacidad, y así contrarrestar el borrado[100], haciendo visible la (dis)capacidad en la educación musical.

Al igual que deben evitarse prácticas sexistas, racistas o xenófobas, es importante que las prácticas musicales inclusivas estén libres de discriminación y estereotipos relacionados con la edad. El término "edadismo" (*ageism*), acuñado en 1969 por Robert Butler, se refiere a la discriminación por edad, que puede incluir prejuicios, prácticas discriminatorias e instituciones que perpetúan estereotipos negativos y reducen las oportunidades y dignidad de las personas mayores. Esta discriminación puede estar dirigida tanto a las personas mayores como al proceso de envejecimiento en sí mismo (Butler, 1980).

La representación y participación de todos los colectivos sociales en un proyecto de prácticas musicales para la inclusión contribuye a enriquecer la experiencia musical, promover la igualdad de oportunidades, fomentar la inclusión social y generar un ambiente inclusivo y respetuoso para todas las personas involucradas. De la misma manera, permite reconocer y valorar la diversidad como una riqueza cultural y social, y promover una visión integradora y pluralista de la música.

---

[99] En este contexto, las "interpretaciones duales" se refieren a la tendencia de percibir las identidades de las personas con (dis)capacidad de manera polarizada, como si fueran solamente "capacitadas" o "incapacitadas", sin tener en cuenta la complejidad y diversidad de las experiencias y capacidades humanas. Estas interpretaciones duales pueden estar presentes en la educación musical y en otros ámbitos de la sociedad, perpetuando estereotipos y discursos de deficiencia.

[100] Desde este enfoque, el "borrado" se refiere a la invisibilidad o exclusión de las personas con (dis)capacidad en la educación musical, así como en otros aspectos de la sociedad. El borrado puede manifestarse de diversas maneras, como en la forma en que se representan a las personas con (dis)capacidad en los medios de comunicación, en las prácticas educativas enfocadas en la performatividad del maestro que utilizan discursos de deficiencia, y en los paradigmas educativos que perpetúan enfoques capacitistas. El borrado implica la falta de reconocimiento y visibilidad de las experiencias y capacidades de las personas con (dis)capacidad, y puede tener consecuencias negativas en su participación plena en la educación musical y en la sociedad en general.

2.4.5.4. MULTICULTURALIDAD, INTERCULTURALIDAD Y TRANSCULTURALIDAD

La inclusión en las prácticas musicales va más allá de garantizar la participación de personas de diversos colectivos sociales en proyectos musicales, también implica tener en cuenta la cultura y las prácticas musicales de cada comunidad. Es importante evitar la imposición de ciertos estilos o formas de hacer música, y en su lugar, respetar y valorar la diversidad cultural, fomentando la creación y el intercambio de música de manera respetuosa y equitativa.

La educación musical en la actualidad está evolucionando hacia un enfoque más inclusivo y diverso, donde se mezclan términos como multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad. Schippers (2010), en su *continuum* de la diversidad cultural, ilustra el viaje y evolución de estos conceptos que tiene su origen en una visión monocultural hacia una realidad o espacio transcultural. En primer lugar, la educación musical multicultural busca incluir y valorar la diversidad musical dentro de una sociedad. En segundo lugar, la educación intercultural va un paso más allá al fomentar la interacción y el diálogo entre diferentes culturas, promoviendo la comprensión y el respeto mutuo. Por último, la educación musical transcultural implica la creación de nuevas formas de expresión cultural a través de la fusión y combinación de diferentes tradiciones y estilos.

En relación con lo anterior, Cabedo-Mas, Joseph, et al. (2023) sugieren impulsar la cooperación tanto a nivel local como internacional entre educadores musicales y mediadores culturales en diversos contextos educativos, con el objetivo de facilitar y enriquecer el entendimiento intercultural. Por su parte, Westerlund et al. (2022) destacan la importancia de la inmersión cultural y la comprensión de las diferencias culturales para el desarrollo de habilidades interculturales en los estudiantes de música y en los docentes de música en formación. Pero también hace referencia a la necesidad de una aproximación transcultural que reconozca la complejidad de las relaciones entre diferentes culturas y tradiciones musicales.

Según Crawford (2019), la implicación en la cultura es un componente significativo para el bienestar social y psicológico de los refugiados e inmigrantes, especialmente durante el proceso de establecimiento. La participación en la música y las artes dentro del entorno escolar se identifica como una manera de fomentar el intercambio

intercultural o transcultural y promover el desarrollo psicosocial en un ambiente seguro y de apoyo.

La música es una manifestación artística intrínsecamente ligada a la cultura y a la identidad de las comunidades. Cada grupo social tiene su propia historia, tradiciones y formas únicas de hacer música, y es fundamental reconocer y respetar cada una de estas expresiones culturales. La imposición de estilos o formas de música puede resultar en la marginalización o exclusión de prácticas musicales de comunidades que no se ajustan a los estándares impuestos, lo cual va en contra de los principios de inclusión y diversidad.

En este sentido, algunos proyectos musicales han sido criticados por utilizar un repertorio mayoritariamente clásico, eurocéntrico y asociado a la élite en contextos no asociados a estas tradiciones culturales (Baker, 2022b). Este enfoque puede resultar excluyente o marginar a formas de música provenientes de comunidades subrepresentadas en la industria musical, lo cual perpetúa desigualdades y barreras en el acceso a oportunidades musicales. Por lo tanto, es imperativo abordar este aspecto y asegurarse de que el repertorio utilizado sea diverso, inclusivo y representativo de la multiplicidad de culturas y estilos musicales presentes en nuestra sociedad. García-Díaz (2022) afirma que la enseñanza de estilos musicales en los conservatorios carece de diversidad, favoreciendo solo a tradiciones musicales occidentales y manteniendo prácticas elitistas y anticuadas. Esto refuerza la hegemonía cultural europea y relega otras músicas y representaciones culturales. La autora plantea la necesidad de flexibilizar el currículo para incluir las tradiciones musicales de otras culturas.

Atendiendo a Baker (2022a), los esfuerzos de descolonización van más allá de la inclusión y se centran en conceptos como equidad y soberanía, buscando cambiar las reglas del juego en lugar de simplemente permitir a más personas participar en él. Desde una perspectiva musical, la descolonización implica ir más allá de la diversificación estilística. No se trata solo de incluir más música folclórica en programas culturales, sino de repensar las epistemologías, pedagogías y repertorios en su totalidad. Una aproximación decolonial no implica necesariamente rechazar la música clásica occidental, sino cuestionar cómo se aborda. A su vez, un enfoque anti-opresivo implica cuestionar las visiones conservadoras y ortodoxas de la música y los programas de inclusión social, promoviendo conversaciones críticas sobre temas

estructurales como el privilegio y la opresión. Se sugiere invertir la forma dominante de música e inclusión social, promoviendo la música afrodiaspórica para estudiantes blancos de clase media y alta en lugar de enfocarse únicamente en la música clásica europea para estudiantes de comunidades marginalizadas.

Tillborg and Ellefsen (2021) destacan la necesidad de adoptar una perspectiva multicéntrica de inclusión, donde todas las culturas sean reconocidas como relevantes y las instituciones realicen cambios a diferentes niveles para incluir a todas ellas, en lugar de imponer una cultura dominante. Se argumenta que la construcción de instituciones culturales monocéntricas es contraproducente para la inclusión social.

Por último, es fundamental fomentar el uso y la creación de repertorio de compositores locales y actuales que estimulen el tejido cultural, creativo y social de las comunidades (Baker & Frega, 2016). Promover la música de compositores locales y contemporáneos contribuye a la valoración y promoción de la identidad cultural y musical de una comunidad, y permite una mayor representatividad y participación de las personas autóctonas en proyectos musicales.

2.4.5.5. PRIORIDAD DE OBJETIVOS

En el contexto de las prácticas musicales para la inclusión, es fundamental que los objetivos sociales prevalezcan sobre los musicales. Este desafío implica que, más allá del mero desarrollo de habilidades musicales, estas prácticas se enfoquen en promover la igualdad, diversidad y justicia social, utilizando la música como un medio para fomentar la inclusión social y crear un entorno seguro y creativo donde todas las personas puedan expresarse y desarrollar sus habilidades sociales de manera plena y significativa (Sloboda et al., 2020).

En este aspecto entra en juego la percepción o significado atribuido al concepto de “excelencia” dentro de las prácticas musicales inclusivas. Henley and Higgins (2020) consideran que alcanzar la excelencia implica enfocarse en el proceso y el progreso, en vez de solo en los resultados, con el objetivo de lograr una participación completa, transferencia de poder, compromiso y alta asistencia; siendo importante proveer acceso, eliminar barreras y celebrar la diversidad en actividades que cambian constantemente. Asimismo, Howell et al. (2017) afirman que en este contexto, la excelencia se refleja en la calidad de la experiencia social, la cual incluye la formación de relaciones, el significado y la diversión que se obtiene, así como la sensación de

empoderamiento que surge tanto para los individuos en particular como para el grupo en general.

La justicia social debe ser considerada como el fin último y más importante de un proyecto de inclusión a través de la música. Esto requiere que los programas de prácticas musicales tengan como objetivo prioritario abordar las desigualdades sociales, promover la equidad y crear un entorno inclusivo que valore y respete la diversidad. Desde este enfoque, la música debe utilizarse como una herramienta para generar conciencia social, fomentar la empatía y promover cambios positivos en la comunidad. Por ello, la justicia social debe ser el marco ético que guíe todas las decisiones y acciones en el diseño, implementación y evaluación de los programas de prácticas musicales para la inclusión. Sin embargo, Howell (2023a) plantea que en proyectos musicosociales en entornos afectados por conflictos, existen discrepancias entre lo que se presenta como la realidad del proyecto y lo que ocurre en la práctica. Estas discrepancias surgen de la interacción entre los objetivos del proyecto, las acciones de la organización y las realidades externas.

Resulta fundamental, por tanto, considerar la evaluación de logros y la validez de los objetivos en el contexto de estas prácticas (Baker & Frega, 2016). Es importante no confundir ambos términos, pues cada uno tiene su propio significado y propósito.

La evaluación de logros se refiere a la medición y análisis del grado de consecución de los objetivos y metas establecidos en un proyecto o programa específico. Es un proceso sistemático y planificado que recopila información y evidencias sobre el progreso y los resultados obtenidos en relación con los objetivos iniciales, con el fin de determinar si estos se han cumplido y en qué medida. Esta evaluación se realiza a lo largo del desarrollo del proyecto, a través de indicadores de seguimiento y medición establecidos previamente, o al final del mismo. Es una herramienta fundamental en la gestión y planificación, porque permite retroalimentar el proceso, identificar logros alcanzados, localizar áreas de mejora y tomar decisiones informadas para la continuidad o ajuste de la intervención. Es importante tener en cuenta que la evaluación de logros no solo se refiere a la consecución de los objetivos cuantitativos o tangibles, sino también a la valoración de los logros cualitativos o intangibles, como el impacto en la calidad de vida de los participantes, el desarrollo de habilidades sociales o emocionales, y el fortalecimiento de la participación social y comunitaria. La evaluación de logros en el contexto de las prácticas musicales para la inclusión

implica medir y analizar los resultados obtenidos en relación con los objetivos sociales y de inclusión, más que exclusivamente los objetivos musicales o técnicos.

Sin embargo, un objetivo es válido cuando está alineado con los propósitos y metas generales de la iniciativa o intervención en la que se enmarca, y contribuye a la consecución de los resultados deseados. En el contexto de las prácticas musicales para la inclusión, la validez de los objetivos implica que estos estén alineados con los objetivos sociales y de inclusión del proyecto. Una definición clara y adecuada de los objetivos, en relación con los propósitos y metas del proyecto, es fundamental para garantizar el éxito y la efectividad de las prácticas musicales para la inclusión. Del mismo modo, los objetivos deben responder a las necesidades y características de los participantes del proyecto, deben ser evaluados y ajustados constantemente a lo largo del desarrollo del mismo, con el fin de asegurar que estos sigan siendo pertinentes y adecuados, a medida que evolucionen las necesidades y características de los participantes y del contexto en el que la iniciativa se lleva a cabo.

En definitiva, en el contexto de las prácticas musicales para la inclusión, es fundamental que los objetivos sociales prevalezcan sobre los musicales, que la justicia social sea considerada como el fin último y más importante, y que se comprenda la diferencia entre la evaluación de logros y la validez de los objetivos, para asegurar que los programas de prácticas musicales sean verdaderamente inclusivos y contribuyan a la promoción de una sociedad más justa y equitativa.

2.4.5.6. FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS Y PEDAGÓGICOS

Desde el ámbito académico se señala la necesidad de adoptar metodologías que se alineen con los objetivos de los programas musicosociales y eviten perpetuar modelos obsoletos (Baker, 2022b). No obstante, en muchas ocasiones, desde los programas, no se ofrecen descripciones concretas ni se describen en detalle los enfoques pedagógicos o las metodologías utilizadas (Frega & Limongi, 2019), lo que puede generar confusión y limitar la comprensión completa de la forma en que se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje en estos contextos musicales.

Para Henley and Higgins (2020), en las prácticas musicales inclusivas se requiere adoptar una perspectiva que permita la inclusión a través de la excelencia en la práctica pedagógica. Si se trata la excelencia musical como un producto y no como un proceso, esto lleva a enfocar la enseñanza en estrategias de instrucción, lo cual

se aplica tanto en el espectro formal como en el no formal e informal. Considerar una intervención como no formal no garantiza la inclusividad, por lo que es necesario analizar la pedagogía en lugar de centrarse únicamente en los materiales y el contenido.

TEORIAS DE LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y DEL DESARROLLO

A lo largo del último siglo, desde el ámbito de la Psicología de la Educación y del Desarrollo, se han elaborado diversas teorías con el fin de responder a cuestiones clave sobre el aprendizaje, la construcción del conocimiento y el desarrollo de la inteligencia. Estos aportes básicos deberían estar presentes de alguna manera en la base sobre la que se construye cualquier proyecto con fines educativos, más aún, si pretende promover valores prosociales entre sus participantes.

Las teorías conductistas, basadas en la relación estímulo-respuesta, y condicionadas por refuerzos positivos y negativos, incluyen distintos enfoques de pensadores como Pavlov, Skinner o Thorndike, centrados en el estudio y control de la conducta observable. En Educación Musical, se destacan trabajos significativos sobre conducta musical enfocados en motivación y afecto (López-Casanova, 2009). Ambos desempeñan un papel crucial en proyectos musicosociales, ya que, por un lado, la motivación es un factor clave para mantener la participación activa sostenible. Cuando los integrantes están motivados existen más posibilidades de que se comprometan a largo plazo, aspecto fundamental en actividades que, en muchas ocasiones, tienen lugar en contextos de participación voluntaria. Por otro lado, al tener en cuenta el afecto, se pueden crear experiencias musicales que incentiven el desarrollo emocional, social y personal de los participantes, contribuyendo a su bienestar general.

Las contribuciones de Jean Piaget en psicología genética, especialmente su Teoría sobre el Desarrollo Cognitivo, marcaron un hito. Piaget identificó períodos evolutivos en el conocimiento, cada uno representando una nueva capacidad cognitiva que se construye sobre las anteriores (López-Casanova, 2009). Aplicada al contexto musical, esta teoría promueve ambientes de aprendizaje que fomentan la exploración, experimentación y construcción activa del conocimiento musical, valorando la diversidad en capacidades y ritmos de aprendizaje, lo que favorece la inclusión y adaptación de prácticas musicales a las necesidades individuales.

En la década de 1960, se introdujeron en la Educación Musical teorías como el constructivismo de Vigotsky y Bruner. Vigotsky destacó que el conocimiento se construye a través de la interacción social, en contraste con la visión individualista de Piaget (Leontiev et al., 2004). Lo cual ha de ser tenido en cuenta por cualquier iniciativa que trabaja el aprendizaje musical desde lo "colectivo". Aprender "en comunidad" desarrolla una serie de aspectos que no se abordan desde una perspectiva de trabajo individual. En la práctica musical colectiva los individuos aprenden de forma conjunta, comparten experiencias y conocimientos entre sí. La interacción social brinda oportunidades para recibir *feedback* o retroalimentación entre los músicos e incluso los oyentes, lo cual proporciona información útil sobre el rendimiento o las áreas de mejora. Por otro lado, la comunicación afectiva, la empatía, la cooperación, la escucha, la resolución pacífica de conflictos o el sentido de pertenencia a un grupo son algunas de las habilidades sociales que se pueden desarrollar a través de la práctica musical grupal.

Asimismo, es destacable la Teoría del Aprendizaje Significativo, enunciada por Ausubel, quien resaltó la importancia de los conocimientos previos en la adquisición de nueva información, proponiendo que la significatividad emerge cuando los nuevos conocimientos se relacionan con lo ya sabido por el aprendiz (Ausubel, 2002).

Estas teorías se aplican en la educación musical vinculando la música con las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, fomentando su participación activa, reflexión e integración contextual. Esto resuena en la necesidad de cualquier proyecto de diseñar una enseñanza-aprendizaje desde el contexto cultural y vital de sus participantes. Abordar la música desde la realidad concreta de los individuos, se vuelve una práctica más significativa para ellos; esta se conecta con sus experiencias cotidianas, lo que aumenta el interés, la motivación y la participación activa de los miembros involucrados. Al mismo tiempo, la predisposición resultante puede impulsar un ambiente de diálogo positivo, el desarrollo de habilidades sociales, la conexión emocional y/o la mayor valoración hacia la música.

Con la influencia del educador brasileño Paulo Freire, surgió en América Latina la Pedagogía de la Liberación, concebida como una herramienta para la liberación y transformación social (Freire, 2000). La educación vista como un medio para la emancipación de los poderes hegemónicos ha estado en el origen de distintas

iniciativas musicosociales en la segunda mitad del siglo XX, sobre todo en el contexto latinoamericano (Baker, 2022b).

La música ofrece un canal poderoso para expresar emociones y escapar temporalmente de ciertas situaciones diarias, lo cual proporciona una salida que puede resultar terapéutica, liberadora, incluso catártica (Hess, 2019a). Asimismo, las letras y energía de ciertas canciones pueden inspirar un sentido de empoderamiento. Los mensajes positivos y motivadores ayudan a algunas personas a sentirse capacitadas y a enfrentar desafíos de forma más positiva. Por otro lado, la composición y ejecución de las obras permite a los artistas desatar su creatividad de un modo muy personal, lo que también puede tener un impacto liberador en ellos. Por último, la música con mensajes de protesta, políticos o sociales son una forma de dar voz a ciertas preocupaciones y/o luchas de algunos colectivos, ofreciendo un medio de expresión contra la opresión.

Según Hargreaves la educación musical debe fundamentarse en la psicología evolutiva (Jimeno Gracia, 2007), como sostiene la perspectiva interaccionista cognitivo-sociocultural de Sloboda, quien afirma que la habilidad musical se desarrolla a través de la interacción con un entorno musical. Esto depende de las experiencias vividas, las oportunidades y el contexto social y cultural de las personas. Entre las propuestas de Sloboda está el facilitar experiencias musicales tempranas, propiciar niveles altos de práctica musical, proporcionar apoyo familiar, facilitar un ambiente relajado, dar importancia tanto a los logros técnicos como a las experiencias emocionales ante la música y animar a interpretar en grupo (Castro-Blanco, 2007).

Howard Gardner, en la década de 1980, introdujo la Teoría de las Inteligencias Múltiples, considerando áreas como la lingüística, lógico-matemática, espacial y musical, entre otras (Díaz Gómez, 2007). Este enfoque enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje musical al integrar habilidades técnicas, emocionales y motivacionales. Esto puede ser positivo en entornos musicales con participantes que presentan bajo nivel educativo, donde se pretende dar una formación holística, más allá de la puramente musical. Mediante la práctica musical se pueden mejorar aspectos como la memoria, el desarrollo del lenguaje, el pensamiento matemático, la creatividad y/o el bienestar emocional.

A finales del siglo XX, Salowey y Mayer acuñaron el término “Inteligencia emocional”, destacando cualidades como la expresión de sentimientos y la resolución de problemas. Estos enfoques resaltan la importancia de aspectos como la motivación y confianza en los objetivos de expresión e interpretación musical, el autocontrol y el manejo de situaciones ansiógenas (Lacárcel Moreno, 2003). En cualquier proyecto que quiera considerarse de carácter musicosocial, es fundamental atender al bienestar físico y mental de sus participantes; la regulación emocional es una parte muy importante de este aspecto. Este hecho puede fomentar la inclusividad de personas con distintas habilidades y necesidades. Adaptar el entorno y las actividades para asegurar que la totalidad de los participantes se sienten cómodos y apoyados contribuye a la accesibilidad de cualquier proyecto inclusivo y/o musicosocial.

En síntesis, resulta imperativo que los proyectos musicosociales fundamenten sus prácticas integrando adecuadamente teorías educativas y psicológicas relevantes para fomentar una enseñanza musical inclusiva y efectiva que responda a las necesidades y contextos de sus participantes.

ENFOQUES PEDAGÓGICOS PARA LA INCLUSIÓN

A menudo, en los entornos de prácticas musicales para la inclusión, se confunden los términos de “pedagogía” y “metodología”. Constituye un desafío discernir y concretar los enfoques pedagógicos que pueden servir de inspiración para un proyecto de esta índole. La diferencia entre enfoque pedagógico y metodología radica en que el enfoque pedagógico se refiere a la filosofía o perspectiva general que guía la forma en que se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje, mientras que la metodología hace alusión a las estrategias y técnicas específicas utilizadas para llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje de manera efectiva (Zabala Vidiella, 1995).

No es necesario limitarse a un enfoque pedagógico o metodología específica, sino que existen múltiples autores, pedagogos, métodos y corrientes en los que se puede encontrar inspiración y apoyo para estas prácticas.

Hacia finales del siglo XIX y comienzos del XX, se observó en varios países europeos un importante proceso de renovación pedagógica, marcando el nacimiento de diversos métodos de enseñanza, tal y como indica López-Casanova (2009). La Educación Musical comenzó a ser abordada desde una perspectiva dual: Educación

para la música y Educación mediante la música, como señala Fontelles Rodríguez (2019). Esta etapa se caracterizó por la integración de la música en la educación general, democratizando su acceso y alejándola de ser un privilegio de unos pocos. Dentro del movimiento conocido como Escuela Nueva, emergieron figuras prominentes como Decroly y María Montessori, quienes fueron fundamentales en este cambio paradigmático (Sabbatella Riccardi, 2005).

Este panorama histórico tiene interesantes implicaciones para los proyectos musicosociales contemporáneos. La democratización de la educación musical, iniciada en esa época, establece un precedente para los programas actuales que buscan hacer de la música un medio para la inclusión y el desarrollo social. La orientación hacia una educación musical vivencial y creativa, se refleja en los enfoques modernos que enfatizan la experiencia musical activa y participativa como medio para el desarrollo personal y comunitario. Asimismo, la integración de métodos de enseñanza basados en el descubrimiento resuena en los actuales proyectos musicosociales que utilizan la música, no solo como un fin en sí mismo sino también como un medio para fomentar habilidades cognitivas, emocionales y sociales.

Entre los referentes de la pedagogía musical contemporánea, destacan algunos músicos-pedagogos como Dalcroze en Suiza, Kodály en Hungría, Orff en Austria, Willems y Wuytack en Bélgica, Martenot en Francia, Suzuki en Japón, Schafer en Canadá, Paynter y Self en Inglaterra, Hemsy de Gainza en Argentina, Llongueras, Segarra, Font, Sanuy y Cosculluela en España, entre otros.

Su aportación en el campo de la Educación Musical supuso una revolución en los enfoques sobre cómo enseñar música, basándose en los principios de actividad, libertad, creatividad y universalización musical, con el lema de “música para todos” (Alsina, 2007).

Muchos de estos pedagogos dedicaron parte de sus experiencias y estudios al ámbito de la Educación Especial. Los principios básicos de intervención recogidos suponen un marco de referencia en el panorama de la Educación reglada en general y en el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en particular, que toman como referencia algunas de estas aportaciones. Pero además, su enfoque inclusivo, flexible, vivencial y socioemocional pueden servir de referencia a otro tipo de proyectos e iniciativas de carácter musicosocial.

Las observaciones y teorías del músico y educador suizo Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) supusieron una revolución en la enseñanza musical de su época (Sabbatella Riccardi, 2005). El autor, al percatarse de que sus estudiantes del conservatorio de Ginebra podían leer partituras, pero mostraban dificultades para captar el "ritmo vital" de la música (Jaques-Dalcroze, 2014), desarrolló el "Método Dalcroze" (Fontelles Rodríguez, 2019), también conocido como Rítmica Dalcroze, centrado en hacer del cuerpo un instrumento para la interpretación rítmica, mental y emocional de la música (López-Casanova, 2009).

Llevando a cabo sus principios pedagógicos, Dalcroze aplicó estas enseñanzas no solo a estudiantes normativos, sino también a individuos con (dis)capacidades (visuales, auditivas, físicas y cognitivas), demostrando la versatilidad y el alcance inclusivo de su propuesta (Pascual Mejía, 2010). Para ello desarrolló la Terapia Educativa Rítmica, destinada a personas ciegas, Sordas y/o con algún tipo de (dis)capacidad intelectual, que consistía en una serie de adaptaciones de la propuesta original para aprovechar otros sentidos y promover la inclusión de la música (Sabbatella Riccardi, 2005).

La aplicabilidad de esta corriente pedagógica en el desarrollo de proyectos musicosociales es considerable. En primer lugar, al poner el énfasis en la experiencia corporal, las personas con algún tipo de (dis)capacidad sensorial o física son estimuladas y conectan de formas distintas con la música. Del mismo modo, se trata de un enfoque que involucra al oído y también a otros sentidos, como la vista y el tacto, lo que permite experimentar la música de manera multimodal, adaptándose a las características y necesidades individuales de quien la practica.

En segundo lugar, este enfoque concede un peso importante al desarrollo de la expresión individual y la improvisación (Aguirre de Mena & de Mena González, 1992). Esto es, las personas con o sin (dis)capacidad se expresan a través de sus propias creaciones, únicas y genuinas, siendo este el fin en sí mismo y no la búsqueda de resultados finales concretos. En tercer lugar, la Rítmica de Dalcroze posee un componente terapéutico. La experiencia sensorial y emocional proporciona una serie de beneficios tales como: la reducción del estrés, la interacción social y construcción de relaciones por medio del trabajo grupal y cooperativo, la mejora del bienestar emocional, etc. (Soler Nages, 2016), por lo que es especialmente útil en personas

que, por circunstancias diversas, padecen ansiedad, tensión, dificultad relacional, aislamiento y/o falta de habilidades comunicativas, entre otras.

Del Bianco (2007) argumenta que la rítmica Dalcroze está intrínsecamente relacionada con el movimiento, y por extensión, con la vida, la transformación y el cambio. Este enfoque integral, que abarca aspectos rítmicos, físicos y emocionales, ofrece un marco potente para la implementación de proyectos que buscan enseñar música, y además promover el bienestar y la inclusión social a través de ella.

La pedagogía concebida por el destacado compositor, pedagogo, musicólogo y folclorista húngaro Zoltán Kodály (1882-1967), tuvo un importante impacto en la educación musical. Como parte más representativa de su enfoque pedagógico, Kodály se basa, principalmente, en el canto colectivo a través de la interpretación de canciones propias del folklore húngaro (López-Casanova, 2009). El autor defendía con firmeza la idea de que el canto es el cimiento de todo aprendizaje musical, sosteniendo que "la voz humana es accesible para todos y al mismo tiempo es el instrumento más perfecto y bello, por lo que debe ser la base de una cultura musical de masas" (Pascual Mejía, 2010, p. 128). Este pensamiento enfatiza la importancia del trabajo colectivo en el canto, como bien describe Kodály en su ensayo sobre Las corales infantiles en 1929 (Kodaly, 1974).

Característico, entre otros, es el uso de la fononimia; un recurso de aprendizaje que posibilita la comprensión de aspectos teórico-musicales, como es el caso de las distintas alturas o notas musicales, incluyendo el refuerzo visual y el movimiento corporal, además del sonoro. Por medio de un código preestablecido de signos, la fononimia permite la interpretación e improvisación musical sin el uso de la voz por parte del facilitador. Según Millà (2021), el uso de un sistema de signos aplicado a la interpretación musical tiene evidentes aplicaciones en la atención a la diversidad, con especial hincapié en las personas con déficits auditivos, autismo u otro tipo de (dis)capacidades.

A pesar de que el método Kodály tiene sus raíces en el folklore húngaro, su impacto ha trascendido fronteras, influenciando la educación musical en numerosos países que han adaptado este modelo a sus respectivos folklores nacionales. Este aspecto resuena en la necesidad de los proyectos musicosociales de proponer un repertorio situado en el contexto y realidad de sus participantes para generar un aprendizaje

significativo. Al ensalzar la importancia del folklore de cada comunidad o del de sus miembros, se permite que los involucrados se conecten con su cultura propia y la compartida del lugar, hecho que propicia el desarrollo de valores, tales como el respeto y consideración por la diversidad del patrimonio cultural, ajeno y propio, o el sentimiento de pertenencia grupal.

Su enfoque inclusivo es uno de los aspectos más destacados. Por un lado, el canto colectivo permite la participación de todos los estudiantes, sin importar sus habilidades, ya que no prioriza los conocimientos previos técnico-musicales. Por otra parte, los principios pedagógicos de Kodály proponen una enseñanza de la música de manera gradual, flexible y progresiva, que se adapte a los diferentes ritmos y niveles de aprendizaje de sus participantes (Subirats Bayego, 2007). De este modo, plantea el uso secuencial de intervalos, número de notas y escalas, de menor a mayor dificultad, para la ejecución de las piezas vocales (Aguirre de Mena & de Mena González, 1992). En última instancia, el método hace uso de una variedad de recursos y canales para la adquisición de conocimientos, como el auditivo, el visual o el táctil, un hecho que beneficia a los participantes con diferentes tipos de habilidades y estilos de aprendizaje al ofrecer múltiples posibilidades de comprensión y participación.

El compositor y pedagogo alemán Carl Orff (1895-1982) desarrolló un enfoque pedagógico propio en la década de 1920, también conocido como *Orff-Schulwerk*, traducido al español como "orquesta elemental". Un concepto que permite a los estudiantes colaborar en la creación musical por medio de la práctica instrumental, experimentando con diversos ritmos, melodías y patrones.

La propuesta de Orff se erige como una continuación de los principios de Dalcroze ya que se enfoca en la rítmica, el movimiento corporal, la improvisación y la creatividad, siendo los tres elementos principales de su método “la palabra”, “el ritmo” y “el movimiento”. Orff destaca que el ser humano posee un instrumento inherente, su propio cuerpo (incluyendo la voz), con el cual puede crear música y sonoridades diversas. De este modo, el pedagogo considera el ritmo como el elemento musical básico y propone que este sea el punto de partida en el proceso de enseñanza-aprendizaje musical, mediante la ejecución de los ritmos inherentes al lenguaje verbal.

Para Orff, el ejercicio de hablar precede a cualquier ejercicio musical, ya sea melódico o rítmico (López-Ibor Aliño, 2007). Posteriormente, se introduce el uso del cuerpo

como instrumento, la exploración sonora de los objetos del entorno y los instrumentos de percusión, partiendo de los de sonido indeterminado y después determinado.

En lo que respecta a la creatividad, según López-Casanova (2009), esta se manifiesta a través de la improvisación rítmica, tanto vocal, corporal como instrumental; la improvisación melódica lo hace por medio del uso de escalas pentatónicas, y la improvisación armónica con los instrumentos de láminas con los que crear ostinatos, notas pedal y bordones.

Por un lado, este enfoque favorece una participación lúdica, participativa y creativa que se adapta a las capacidades y necesidades individuales, además de valorar la diversidad por las expresiones musicales y culturales. Orff promueve la conexión entre la práctica musical y la libre expresión artística, lo que permite fomentar la integración sensorial, motora, cognitiva y emocional de los estudiantes a través de la música (López-Ibor Aliño, 2007).

A su vez, por medio del concepto de la "orquesta elemental", se promueve la colaboración y la escucha activa e, igualmente, se favorece el sentimiento de pertenencia, la participación inclusiva o el desarrollo de valores éticos para convivir pacíficamente en sociedad o en cualquier entorno educativo-musical específico. Sin olvidar que, la selección de instrumentos para la *Orff-Schulwerk* es elaborada teniendo en cuenta la accesibilidad o el fácil manejo de los mismos, ambos principios de inclusividad. En última instancia, el hecho de considerar al cuerpo como un instrumento musical, innato a todos los seres humanos, permite a cualquier individuo "hacer música", sean cuales sean sus condiciones vitales y/o personales.

Entre los discípulos de Orff, es importante destacar al músico y pedagogo belga Jos Wuytack (1935) que concede especial importancia a la audición musical activa a través del musicograma; su principal propuesta desde principios de los años 70 (Wuytack & Boal-Palheiros, 2009), está destinada a enseñar a escuchar y a comprender la totalidad de una pieza musical de carácter clásico, en especial a niños y jóvenes no músicos. Este sistema requiere de la participación activa del oyente y utiliza la percepción visual para mejorar la percepción musical. Los participantes sin nociones musicales, que no saben leer una partitura, pueden comprender aspectos de la obra mediante la representación gráfica que se les ofrece con el musicograma, mediante la lectura musical no convencional. Además, el autor también es el creador

de las Canciones con gestos (Wuytack, 2006), una metodología moderna interactiva que requiere de la expresión vocal-verbal, instrumental y corporal.

Fue el mismo Carl Orff quien reconoció la autoridad mundial de Wuytack para la difusión de su enfoque pedagógico. El autor, desarrolló sus ideas por medio de su experiencia particular, enseñando a otros docentes, niños, jóvenes y adultos con diferentes niveles de conocimientos musicales.

Las propuestas de Wuytack pueden ser aplicadas en entornos musicales inclusivos. Sus propuestas con el musicograma permiten que cualquiera pueda “leer” y acceder a la música por medio de diferentes canales, en especial el visual, además del tradicional auditivo. Esto promueve la participación activa y permite que sean ejecutados incluso por personas que tengan algún tipo de (dis)capacidad auditiva, entre otros.

El enfoque pedagógico desarrollado por el músico y pedagogo belga Edgar Willems (1890-1978), quien combinó su formación en música y docencia con estudios en psicología y reacciones psicofísicas infantiles, estaba centrado en explorar "los principios de vida que unen la música y el ser humano", como señala (Fernández Ortiz, 2007).

De esta forma, Willems se basa en principios psicopedagógicos que responden al desarrollo psicológico del individuo, estableciendo una correlación entre ellos y los elementos principales de la música: ritmo y plano físico, melodía y plano afectivo, armonía y plano cognitivo, elementos que el educador debe comprender para abordar con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje musical.

Y es que, para el pedagogo, "la música no se encuentra fuera del hombre, sino dentro de él. La música es vida" (Willems, 1981, p. 13), y por ello debe vivirse de manera natural, asumiendo que los niños llegan al mundo con las mejores condiciones para recibir una Educación musical.

Los elementos centrales de su enfoque se basan en el sonido, el ritmo, la melodía y la armonía. A través de ellos, Willems persigue potenciar la percepción auditiva por medio de la escucha activa, la memoria musical, la internalización del sentido rítmico y melódico, las vivencias sensoriales, el movimiento corporal o la improvisación (Mier, 2012). En este sentido, el pedagogo realizó importantes contribuciones en el campo de la Audición Musical, centrando su investigación en la sensorialidad auditiva infantil.

Willems pretende potenciar el amor por la música y ofrecer recursos adecuados para aprender esta disciplina, aun cuando si un individuo no se encuentra particularmente dotado para ello (Willems, 1966, p. 3). En relación a esta idea, Willems, en su libro, Introducción a la Musicoterapia, elaboró un apartado para trabajar sus propuestas con personas con (dis)capacidad (Sabbatella Riccardi, 2005).

El enfoque holístico, flexible, adaptativo, naturalista y experiencial de esta pedagogía ofrece una base sólida para proyectos de carácter musicosocial. La correlación que establece entre la música y los planos del individuo puede ser ventajosa en un proyecto inclusivo puesto que aborda y respeta la diversidad de experiencias y necesidades de los participantes. En paralelo, su enfoque naturalista favorece la participación de todos y fomenta la expresión creativa, priorizando el disfrute y el amor por la música, así como la adaptación de tiempos de aprendizaje individuales. De igual forma, el aprendizaje basado en vivencias sensoriales puede generar múltiples puntos de entrada a la participación; lo importante es el proceso experimental y no el resultado final. Por último, las aportaciones significativas de Willems, en el campo de la Audición Musical, suponen un enfoque integral del fenómeno de la audición, abordando aspectos fisiológicos, afectivos y mentales.

La corriente pedagógica impulsada por el músico e ingeniero francés Maurice Martenot (1898-1980), creador del instrumento Ondas Martenot, supone un enfoque musical innovador que integra diversas prácticas. Le Gaulledoc (1997) destaca entre sus principios fundamentales la aceptación de la sensibilidad como camino al intelecto, el espíritu lúdico, y la precedencia de la práctica sobre la teoría, entre otros. Martenot (1993a) enfatiza que la educación musical es un "camino hacia" más que un conjunto de recursos, y subraya la necesidad de vivenciar los elementos musicales para integrarlos en la memoria muscular, un aspecto al que concede gran relevancia.

A través de nanas y el movimiento, el pedagogo propone estimular la memoria musical desde la infancia para desarrollar el sentido rítmico por medio de una sensación corporal global. De este modo, Martenot considera el canto un elemento esencial en el desarrollo musical (clasificándolo en niveles de inconsciencia a conciencia), y resalta la enseñanza del ritmo de manera viva, siguiendo su máxima de "El ritmo se siente, la medida se analiza". Del mismo modo, promueve hacer uso de la improvisación, basándose en investigaciones sobre la importancia de la creatividad desde la infancia (Arnaus, 2007).

Asociada a esta idea se encuentra una de las mayores aportaciones de su enfoque pedagógico, y es la importancia que concede a los ritmos vitales de cada individuo. Y es que para él, cada persona necesita un tiempo concreto de aprendizaje y este va asociado a los tiempos de la propia música. Así, aplica lo que se denomina tiempos de esfuerzo-relajación, combinando momentos de gran intensidad con ejercicios de relajación global y segmentaria, con el objetivo de lograr la mayor efectividad y rendimiento en su alumnado (Cuevas Romero, 2015).

Para Martenot, crear un ambiente musical y docente apropiado es imprescindible. El autor señala la importancia de crear un entorno afectivo y flexible en el aula (Fontelles Rodríguez, 2019). Su metodología, centrada en evitar el temor a los errores, persigue ayudar al individuo a adquirir conocimientos de manera positiva. En esta línea, otorga a la valoración del silencio un peso notable, considerándolo clave para lograr este bienestar en la clase, así como uno de los elementos primordiales que preceden a cualquier ejecución musical.

Las propuestas de Martenot son especialmente beneficiosas para el desarrollo de proyectos musicosociales. Por una parte, su enfoque en la sensibilidad, el espíritu lúdico, la priorización de la memoria muscular, la improvisación y la creatividad, así como la preferencia de la práctica antes que de la teoría, facilitan la participación activa de todas aquellas personas que deseen “hacer música” sin tener una base de conocimientos musicales previos. Por otra parte, el respeto hacia los tiempos particulares de aprendizaje, de cada uno de sus estudiantes, es otro rasgo evidente de inclusividad y de atención a la diversidad. Por último, abogar por un ambiente de aprendizaje positivo y adaptable, fomenta el acceso equitativo y celebra la diversidad de expresiones musicales y estilos individuales, reflejando así una sociedad diversa e inclusiva.

El violinista, educador, filósofo y humanista japonés Shinichi Suzuki (1898-1998), desarrolló en la década de 1940 la idea de que todos los niños son capaces de aprender música de la misma manera que aprenden su lengua materna. Él mismo comparte lo que considera un descubrimiento, en su libro Educados con Amor, donde expresa: “Todos los niños del mundo crecen con un método educativo perfecto, su lengua materna. ¿Por qué no aplicar este método para enseñar otras facultades?” (Suzuki & Spencer, 2004, p. 2). De esta forma, aunque su propuesta comenzó

orientada en el desarrollo del aprendizaje del violín, se ha aplicado con éxito a otros instrumentos musicales, como el piano, la flauta, la guitarra, etc.

Algunas de las características esenciales de su método, y que provienen de los principios básicos de la adquisición del lenguaje son: la importancia y responsabilidad de los padres en el proceso de Educación Musical de sus hijos; la necesidad de animar y reforzar de manera afectuosa el proceso de aprendizaje; la escucha previa, donde el alumno ha de conocer de manera auditiva aquello que más adelante tocará; la determinación necesaria para hacer cosas más difíciles; y la "repetición" como una constante (Fontelles Rodríguez, 2019).

Pese a que su método se basa fundamentalmente en el aprendizaje individual, también se complementa con el aprendizaje grupal, ya que para este pedagogo la música promueve interacciones sociales. Suzuki confía en el potencial de cada estudiante y considera que cualquiera puede aprender con la constancia y apoyo suficientes. "El talento no es innato ni heredado, sino aprendido y adquirido del entorno. Genio es un término honorífico que se le da a aquellas personas que se han educado y adiestrado hasta llegar a un nivel de capacidad sobresaliente" (Suzuki & Spencer, 2004, p. 21)

Este enfoque resulta idóneo para su aplicación en proyectos musicosociales o inclusivos. Suzuki valora la conexión entre la música, el amor, el respeto y la motivación intrínseca, lo que fomenta en los estudiantes la confianza en sí mismos y la autoestima a través de la práctica musical. A parte, plantea una visión gradual y adaptativa, centrada en el ritmo y las capacidades únicas de cada participante, lo cual se refleja en las modificaciones del repertorio y la estructura de las lecciones. Este método se inicia a edades tempranas, sin considerar el nivel inicial de habilidad o experiencia. Igualmente, se destaca la inclusión de las familias en el proceso de aprendizaje, lo que facilita una mayor comprensión y apoyo para los estudiantes y fortalece los vínculos afectivo-sociales entre los diferentes individuos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bossuat, 2007).

Influenciados por las nuevas Corrientes Psicológicas, en la segunda mitad del siglo XX surgen otros pedagogos musicales, como Raymond Murray Schafer, John Paynter o Jos Wuytack, al que ya se ha mencionado anteriormente.

El primero de ellos, el músico, compositor, escritor, ensayista y pedagogo canadiense Raymond Murray Schafer (1933-2021), desempeñó un papel fundamental en la creación y desarrollo del *World Soundscape Project*, un conjunto de estudios que exploraban el medio sonoro y su interacción con la experiencia humana, centrándose en la noción de "contaminación sonora" y su influencia en la creación musical. Schafer argumenta la importancia que el entorno sonoro ejerce sobre cualquier sociedad, y señala que la multiplicación descontrolada de las máquinas y la tecnología en general, han dado lugar a lo que él denomina “polución sonora”. Uno de los grandes desafíos de la evolución humana y un precio a pagar por la civilización (Fontelles Rodríguez, 2019).

Entre los aspectos más representativos de su pedagogía se encuentra su concepto novedoso de “paisaje sonoro”, que define como el entorno sonoro total que percibimos, que incluye no solo sonidos naturales y humanos, sino también aquellos generados por la tecnología y el ambiente construido.

Atendiendo a López-Casanova (2009), el enfoque pedagógico de Schafer puede verse reflejado en sus obras, como "El compositor en el aula" (Schafer, 1983), donde según él, maestros y alumnos deben revisar y replantear juntos las ideas y conceptos tradicionales sobre la música; o en otras como “Limpieza de oídos” (Schafer, 1972) y “El nuevo paisaje sonoro" (Schafer, 1990), en donde propone experimentar libremente con los sonidos tras fomentar una mayor conciencia ante el entorno acústico e insiste en la necesidad de apreciar y escuchar el silencio como parte fundamental de la música.

Por otro lado, Schafer abogó por restituir la fluidez de comunicación entre la música y el resto de las artes, tal como plantea en "Cuando las palabras cantan” (Schafer, 1970). Asimismo, en su obra “El rinoceronte en el aula” (Schafer, 1984), enfatiza la importancia de escuchar con suma atención sensibilizada las obras y las palabras de los compositores contemporáneos, y recuerda que la audición no debe restringirse únicamente al estudio de la música escuchada en las salas de conciertos, ya que los oídos de una persona verdaderamente sensible están siempre abiertos, “no hay párpados para los oídos” (Schafer, 1984)

Así, con respecto a la realización de proyectos musicales inclusivos, la pedagogía de Schafer ofrece elementos valiosos por diversas razones. En cuanto al fomento de la

sensibilización y conciencia ante el entorno acústico, este enfoque puede ser beneficioso al reconocer y respetar la diversidad de experiencias sonoras de las personas con diferentes capacidades auditivas; fomentar la apreciación y comprensión de los sonidos en el entorno puede contribuir a una participación más inclusiva.

Por otro lado, su propuesta de experimentar libremente con los sonidos después de promover la sensibilización ofrece un espacio creativo donde las personas con diversas habilidades y experiencias musicales pueden contribuir de manera única a través de la música; esto permite la expresión individual y colectiva, independientemente del nivel de habilidad musical.

Igualmente, Schafer aboga por restituir la fluidez de comunicación entre la música y otras artes; esta integración puede resultar interesante en un proyecto de carácter inclusivo, ya que diferentes formas de expresión artística pueden ofrecer múltiples vías para la participación en la comunicación, atendiendo a diversas formas de expresión y percepción.

John F. Paynter (1931-2010), pedagogo y compositor inglés, es especialmente reconocido por introducir la música contemporánea dentro de las aulas (Espinosa, 2007). Su propuesta tiene como objetivo acercar a los alumnos a la composición mediante el conocimiento de la música contemporánea. Parte de la premisa de que la composición contemporánea, especialmente la experimental, utiliza elementos musicales que trascienden la notación tradicional. Por lo tanto, propone la utilización de nuevas notaciones, signos y medios para la interpretación musical, defendiendo la necesidad de una nueva grafía tanto para aprender como para ejecutar y componer música. Un enfoque basado en los principios de creación, imaginación y experimentación.

Paynter (1999) sostiene que el sonido abarca todo lo que no es silencio, destaca la importancia del oído para el juicio musical y aboga por que los estudiantes aprendan a apreciar el alcance y calidad de sus ideas musicales a través de la improvisación.

Una idea fundamental para este pedagogo es la interrelación de la música con otras áreas de conocimiento para fomentar la creatividad y lograr un desarrollo integral de los alumnos. Paynter (1999) señala que, aunque las artes no tengan la primacía de la creatividad, contribuyen significativamente a este proceso.

La obra y filosofía de Paynter presenta características que lo hacen adecuado para la implementación de proyectos musicosociales. Por un lado, destaca la importancia de la creatividad y la experimentación. Estos elementos son fundamentales en un proyecto inclusivo, puesto que permiten a participantes, con diversas habilidades musicales, expresarse de forma personal, acorde a su identidad, fomentando la inclusión de distintas perspectivas y estilos musicales.

Por otro lado, la propuesta de utilizar nuevas grafías musicales responde a la idea de que la música contemporánea a menudo va más allá de la notación tradicional. Esto puede ser particularmente beneficioso en un contexto inclusivo, donde la diversidad de estilos y métodos de interpretación puede requerir enfoques más flexibles y personalizados.

Además, la importancia que Paynter otorga al oído y a la improvisación permite a los participantes expresarse de manera inmediata y personal, sin importar su nivel de habilidad técnica, fomentando la participación activa de todos los integrantes.

Conclusiones

Las corrientes pedagógicas presentadas ofrecen enfoques innovadores y adaptados a las necesidades de los estudiantes para promover la inclusión y la transformación social a través de las prácticas musicales. Estas pedagogías comparten un enfoque centrado en el estudiante, participativo y democrático, que valora la diversidad de capacidades, intereses y culturas. Entre sus beneficios se incluyen: el desarrollo de habilidades musicales, cognitivas, emocionales y sociales; la promoción de la autonomía, creatividad y cooperación; y la conexión entre la música y la vida cotidiana de los alumnos. Estas pedagogías ofrecen enfoques efectivos para promover una educación musical inclusiva y transformadora, que puede contribuir a la construcción de una sociedad más inclusiva y equitativa.

En la actualidad la presencia de la tecnología ha irrumpido con fuerza en la Educación Musical y es una herramienta potente para la accesibilidad a la educación en igualdad de oportunidades que puede combinarse y complementarse con los enfoques anteriores. Tal y como se expresa al inicio de este apartado, en las prácticas musicales inclusivas se requiere adoptar una perspectiva que permita la inclusión a través de la excelencia en la práctica pedagógica. Por lo tanto, habrá que considerar

los fundamentos y bases psicológicas y pedagógicas revisadas a lo largo de esta sección para aplicarlas en los entornos musicosociales.

2.4.5.7. DINÁMICAS DE PODER

Es importante reconocer que las dinámicas de poder pueden representar desafíos y dilemas significativos. Estas dinámicas pueden surgir en las relaciones entre instructores o profesores y alumnos, así como entre iguales dentro de un proyecto o grupo musical. Las estructuras jerárquicas y verticales plantean riesgos de abusos y distanciamiento entre las partes, lo que puede afectar a la calidad y la efectividad de las prácticas inclusivas. Sin embargo, también existen posibles soluciones para abordar estos desafíos y promover relaciones más equitativas y colaborativas en el contexto musical inclusivo. Para Gaztambide-Fernández and Rose (2015), la cultura se forma a partir de prácticas sociales construidas y conectadas por redes de poder, en las que todas las prácticas musicales están interrelacionadas. Henley and Higgins (2020) afirman que la comprensión de que las dinámicas de poder están presentes, tanto a nivel micro como macro en el ámbito musical, debe llevar a analizar cómo se toman decisiones y cómo estas implican juicios de valor. Es esencial entender que el poder está presente en todas las relaciones, incluyendo las interacciones entre facilitador/participante o maestro/alumno. Proporcionar oportunidades para empoderar a los demás requiere reconocer que estas relaciones se basan en la desigualdad y, por lo tanto, implica asumir las responsabilidades inherentes a dichas interacciones.

Una dinámica de poder desequilibrada entre instructores o profesores y alumnos puede generar barreras para la participación activa y significativa del alumnado en el proceso musical. Los instructores o profesores pueden tener un papel dominante y autoritario, imponiendo sus ideas y decisiones sin tener en cuenta las necesidades y preferencias de los alumnos. Esto puede llevar a una falta de autonomía y empoderamiento de los estudiantes, lo que va en contra de los principios de inclusión y participación activa. En su trabajo, Hess (2019a) resalta la importancia de desestabilizar las relaciones de poder entre maestros y alumnos a través de la resolución colaborativa de los desafíos que estos segundos afrontan y mediante la reflexión crítica. Además, una estructura jerárquica puede generar un distanciamiento entre los instructores o profesores y los alumnos, lo que dificulta el establecimiento

de una relación basada en el respeto, la confianza y la colaboración reales. García-Díaz (2022), en el contexto de los conservatorios, describe situaciones en las que se establece una jerarquía basada en méritos dentro de las aulas musicales, lo que puede generar exclusión y discriminación hacia aquellos que no cumplen con expectativas subjetivas de calidad musical. Esto crea una sensación de indefensión y dificulta la posibilidad de ascenso dentro de la jerarquía establecida, lo cual tiene un impacto negativo en la percepción de la propia capacidad y en el desarrollo de habilidades de autorregulación del aprendizaje y motivación. Estas dinámicas de poder y jerarquía en la educación musical pueden estar relacionadas con el capacitismo, ya que se basan en normas y expectativas que excluyen a aquellos que no se ajustan a ellas, perpetuando así la discriminación y exclusión de ciertos estudiantes en el contexto educativo.

Las dinámicas de poder pueden verse influenciadas a nivel sistémico. Según Howell (2023a), en los entornos afectados por conflictos, son comunes las discrepancias debido a las estructuras jerárquicas en entornos dominados por la ayuda humanitaria, la reproducción de normas sociales y las condiciones impredecibles. La autora aboga por que los investigadores consideren estas discrepancias desde el principio en sus análisis y que los facilitadores reconozcan la importancia de tener en cuenta las expectativas y deseos de los participantes del proyecto. Por último, la autora destaca la necesidad de evaluar la sostenibilidad de los proyectos en función de la infraestructura sociocultural y política existente, teniendo en cuenta sus dinámicas de poder correspondientes y los intereses externos en juego.

En cuanto a las relaciones entre iguales, también puede surgir una dinámica de poder desequilibrada, donde algunos participantes pueden tener más influencia o protagonismo que otros debido a factores como la experiencia musical previa, el nivel de habilidad, la edad, el género o la etnia, entre otros. Esto puede generar exclusiones, discriminación o desigualdades dentro del grupo, lo que va en contra de los principios de inclusión y equidad. Una dinámica de poder desequilibrada entre iguales suele derivar en conflictos, tensiones y divisiones en el grupo, afectando negativamente al ambiente y muchas veces a la práctica musical.

Para abordar estos desafíos, es importante promover soluciones que fomenten relaciones más equitativas y colaborativas en el contexto musical inclusivo. Algunas posibles soluciones incluyen:

- Impulsar la participación activa y significativa de los alumnos permitiéndoles expresar sus ideas, opiniones y preferencias, teniendo en cuenta sus necesidades y capacidades. Los instructores o profesores deben adoptar un enfoque facilitador y colaborativo y promover la autonomía y el empoderamiento de sus estudiantes.
- Establecer relaciones basadas en el respeto mutuo, la confianza y la empatía entre profesores y alumnos, así como entre los propios participantes. Para ello se debe fomentar la comunicación abierta y honesta, a través de la escucha activa de todas las voces y la valoración de las diferentes perspectivas y experiencias.
- Promover la diversidad y la inclusión en el contexto musical. Esto implica reconocer y apreciar la diversidad de los participantes en términos de habilidades, experiencias, culturas, géneros y edades, entre otros; y asegurarse de que todos los perfiles sean representados y tenidos en cuenta en la toma de decisiones y actividades musicales. Esto puede incluir la incorporación de repertorios diversos que reflejen la realidad de los individuos que participan en el proyecto, así como la promoción de acciones que fomenten la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad.
- Fomentar la colaboración y el trabajo en equipo entre los participantes, evitando la competición y la exclusión entre ellos. Esto requiere crear espacios y actividades que incrementen la colaboración, la creatividad y la expresión colectiva, donde todas las personas se sientan valoradas y parte activa del proceso musical.
- Reflexionar y cuestionar las estructuras de poder presentes en las prácticas musicales para la inclusión. Esto conlleva cuestionar y desafiar las dinámicas jerárquicas y verticales que puedan perpetuar desigualdades y abusos, y buscar formas de distribución equitativa del poder y la toma de decisiones. La transparencia, la participación y la rendición de cuentas en el contexto musical inclusivo son aspectos a tener en cuenta para lograrlo.

En conclusión, las dinámicas de poder representan desafíos y dilemas en las prácticas musicales para la inclusión, tanto en las relaciones entre instructores o profesores y alumnos, como entre iguales. Sin embargo, es posible abordar estos

retos a través de soluciones que promuevan relaciones equitativas, colaborativas, basadas en el respeto y la inclusión de todos los miembros. La reflexión constante sobre las estructuras de poder presentes y la promoción de la participación activa y significativa de todos los participantes son fundamentales para promover prácticas musicales inclusivas y enriquecedoras para todos.

2.4.5.8. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La formación del profesorado en el contexto de las prácticas musicales para la inclusión es un aspecto crucial para garantizar el éxito y la efectividad de estos proyectos. Los profesores, facilitadores o instructores que trabajan en el ámbito de la música inclusiva se enfrentan a diversos desafíos y dilemas que requieren una preparación adecuada para hacerles frente de manera conveniente y ética.

Uno de los principales desafíos a los que se presenta el profesorado es a la posibilidad de que los proyectos musicales para la inclusión sean cooptados o instrumentalizados para fines ajenos a los objetivos originales de inclusión, equidad y justicia social. Para evitar esto, los profesores deben estar capacitados para asegurar que los proyectos se mantengan alineados con verdaderos objetivos de inclusión, equidad y justicia social, sin ser utilizados con fines ajenos a estas metas. También deben estar preparados para evitar caer en prácticas de tokenización o exotización y asegurarse de que los estudiantes sean tratados con respeto y consideración, reconociendo su diversidad y singularidad como algo enriquecedor y no lo contrario.

Por ello es necesario garantizar que se promueva una representación equitativa de los distintos colectivos y voces presentes en los proyectos, evitando la marginalización o invisibilización de algunos grupos. Los docentes tienen que ser sensibles a estas cuestiones y trabajar constantemente en propuestas que garanticen la participación activa y significativa de todos los implicados, independientemente de su origen cultural, social, género, edad u otras características. Asimismo, es fundamental que estos profesionales sean formados en competencia intercultural, que adapten su enfoque pedagógico a la diversidad cultural presente en los proyectos musicales para la inclusión en los que impartan su labor, que conozcan y manejen diferentes corrientes pedagógicas y que encuentren un equilibrio adecuado que permita abordar tanto los objetivos musicales como los sociales de manera integrada y coherente.

Algunos enfoques pedagógicos pueden estar más dirigidos al desarrollo musical técnico, mientras que otros tienen un enfoque más centrado en los objetivos sociales y emocionales. Conviene recordar, que estos últimos han de prevalecer sobre los primeros si se trata de proyectos musicales inclusivos.

Por último, debe tenerse en cuenta que, en cualquier proyecto, pueden surgir relaciones jerárquicas y verticales entre los instructores y los participantes, así como entre los propios participantes. Es esencial que los profesores sean conscientes de estas dinámicas de poder y trabajen activamente para evitar abusos, distanciamiento o discriminación. Los docentes deben fomentar un ambiente inclusivo, participativo y respetuoso en el cual todos los miembros sean valorados y escuchados.

Diversos autores destacan la importancia de la formación del profesorado de música en un contexto intercultural y transnacional, con el objetivo de mejorar su reflexividad profesional en un mundo cambiante y marcado por luchas sociales internacionales relacionadas con la xenofobia, el populismo y la falta de armonía social (Talbot, 2018; Westerlund et al., 2022).

Por su parte, Churchill and Bernard (2020) sostienen que los educadores de música deben cuestionar constantemente las decisiones que toman, los materiales musicales que eligen enseñar y los prejuicios implícitos que puedan estar presentes en estas elecciones, con el objetivo de crear nuevas posibilidades curriculares y musicales más inclusivas. Estos cuestionamientos les permitirán trascender las limitaciones del pensamiento capacitista, reconocer y valorar la diversidad y complejidad de las experiencias corporales, y desafiar las ideologías restrictivas que afectan la forma en que sus estudiantes perciben y comprenden el mundo. Por otro lado, pero estrechamente relacionado con lo anterior, existen distintos programas de formación para futuros docentes por parte de músicos con (dis)capacidad. Para Laes and Westerlund (2018), la (dis)capacidad escénica se considera como un medio para lograr un aprendizaje crítico a través del discurso y como una oportunidad para desarrollar un espacio educativo diverso y la co-construcción del conocimiento profesional. Se argumenta que, mediante la enseñanza con y por las personas (dis)capacitadas, en lugar de simplemente hablar de ellas, se puede alcanzar una comprensión más amplia del profesionalismo en la educación musical y superar la normalización de las prácticas de inclusión.

Según Quiroga-Fuentes and Angel-Alvarado (2020), es importante destacar que, mientras los proyectos europeos cuentan con programas de formación docente para abordar la diversidad bio-psico-socio-ética, los proyectos latinoamericanos han tenido que acumular experiencia pedagógica a través del ensayo y error debido a la falta de programas de formación pedagógico-musical enfocados en la atención a la diversidad. Por lo tanto, parece crucial que los profesores involucrados tengan la posibilidad de acceder a estas formaciones de inclusión educativa, ya que podrían producirse inconsistencias entre sus prácticas pedagógicas y las recomendaciones didácticas internacionales.

Parece fundamental una formación adecuada del profesorado en aspectos como la ética, la diversidad cultural, la competencia intercultural, la pedagogía inclusiva y las dinámicas de poder. Los profesores deben recibir una capacitación continua que les permita desarrollar las habilidades necesarias para abordar estos desafíos de forma efectiva, creando espacios seguros y respetuosos en los cuales los participantes puedan expresar sus opiniones, necesidades y preocupaciones. Es importante promover una reflexión constante y crítica sobre la práctica pedagógica. Los profesores involucrados deben saber cuestionar su propia metodología, detectar posibles sesgos o discriminaciones y buscar constantemente formas de mejorar su enfoque pedagógico.

2.4.5.9. INVESTIGACIÓN

La investigación es esencial para comprender la pertinencia, la eficacia y el impacto de las prácticas musicales para la inclusión, así como para evitar y abordar desafíos y dilemas que pueden surgir en su implementación. Para ello es necesario desarrollar una serie de estrategias que enfrenten los retos propios de la actividad investigadora en este campo.

Según Westerlund et al. (2022), la investigación tiene un potencial de emancipación y reflexión interdisciplinaria, pero también conlleva riesgos de dominación y subyugación. Para lograr una verdadera diversidad, se necesitan nuevos y arriesgados enfoques investigativos que cuestionen críticamente las bases de la academia y coloquen a los estudiantes y profesores investigadores como indagadores en un paisaje ya politizado de creación de conocimiento. La educación musical podría aspirar a construir enfoques éticos y reflexivos de exploración académica que tengan

en cuenta los desafíos éticos y políticos de cada contexto, aborden de manera crítica la diversidad inherente de cualquier grupo social, y consideren la investigación colaborativa como una postura ética.

Las investigaciones deben analizar las prácticas y su implementación para corroborar la consecución de sus objetivos iniciales sin ser adoptadas o utilizadas por instituciones o individuos con motivaciones diferentes a la inclusión y equidad. De igual manera, investigar puede ayudar a identificar y abordar problemas de tokenización o exotización en torno a los participantes.

La investigación proporciona datos y evidencias que pueden favorecer una representación equilibrada y justa en la implementación de estas prácticas. Al mismo tiempo, ayuda a comprender las dinámicas culturales y a desarrollar estrategias pedagógicas que sean sensibles y respetuosas con la diversidad cultural presente en las prácticas musicales. Estas prácticas a menudo buscan promover la equidad, la justicia social y la inclusión, pero también pueden enfrentarse a presiones y demandas que pongan en peligro estos objetivos. De igual manera, contribuye a mantener el enfoque en los objetivos sociales originales y permite desarrollar estrategias para abordar las tensiones que puedan surgir. Por otro lado, puede proporcionar una base sólida para la selección y aplicación de enfoques pedagógicos apropiados. Así como colaborar a identificar y abordar las dinámicas de poder que emergen de la actividad, procurando que se promueva un ambiente inclusivo y equitativo donde todas las voces sean valoradas y respetadas. Por último, la investigación impulsa la identificación de las necesidades de formación del profesorado y la creación de programas de capacitación adecuados que aborden estos desafíos.

DESAFÍOS DE LA INVESTIGACIÓN

La necesidad de investigación en el contexto de las prácticas musicales para la inclusión es crucial para analizar, mejorar y transferir dichas prácticas a otros contextos. Sin embargo, también presenta desafíos y dilemas que deben ser abordados de manera adecuada.

Mortandad de la muestra: uno de los desafíos principales es la obtención de datos de investigación en proyectos que a menudo enfrentan una alta mortandad de la muestra. Esto puede deberse a diversos factores, como la falta de continuidad en la

participación, la fluctuación en los niveles de compromiso, las restricciones de edad o la complejidad de los contextos en los que se llevan a cabo estas prácticas. Esto puede dificultar la obtención de datos consistentes y representativos que permitan su utilización en análisis rigurosos de estudios longitudinales.

Acceso al campo: el acceso al campo de investigadores externos en proyectos de música e inclusión es otro de los desafíos ya que, algunos proyectos presentan restricciones o barreras que dificultan la entrada de nuevos investigadores debido a la confidencialidad de la información o la privacidad de los participantes. Unido a este hecho están las posibles reticencias que podrían existir por parte de algunos proyectos o responsables de los mismos, fruto de un posible recelo en relación con la posibilidad de tener que enfrentar críticas, el señalamiento ante unas malas prácticas, o una repercusión negativa en su imagen social o publicitaria.

Falta de investigación previa: muchos proyectos de prácticas musicales para la inclusión son innovadores y carecen de una base investigativa previa que respalde su enfoque y metodología. Esto puede dificultar la identificación de mejores prácticas y la evaluación de su efectividad.

Medición del impacto: es importante el estudio y análisis del alcance real de estos proyectos en la población vulnerable a la que se dirigen. Medir el impacto y la efectividad de las prácticas musicales para la inclusión puede ser complejo debido a la falta de herramientas y metodologías estandarizadas, así como a la diversidad de objetivos y resultados esperados en cada proyecto o la heterogeneidad de la población a la que se dirigen. Esto dificulta la generalización de los resultados y el análisis a través de estudios comparativos.

Financiación de los proyectos: muchos proyectos dependen de la obtención de resultados concretos para asegurar su continuidad y financiación, lo que puede generar una expectativa de impacto y resultados tangibles. Esta presión puede llevar a la tentación de utilizar un discurso, actuación o lenguaje de impacto con el fin de presentar resultados llamativos y atractivos para los financiadores y patrocinadores. La necesidad de mantener una buena imagen pública y social, así como la posibilidad de obtener más fondos para futuros proyectos, puede influir en la forma en que se presentan los datos y se interpretan los resultados. En un contexto mediático y socialmente exigente, existe la preocupación de captar la atención del público y

generar una huella social significativa. Esto puede llevar a una tendencia a la exageración o la sensacionalización de los resultados, lo que puede distorsionar la objetividad y la integridad científica de la investigación, la cual debe ser rigurosa y ética para obtener conclusiones válidas y confiables. O de lo contrario podrían sesgarse resultados, comprometiendo la validez de los hallazgos. Es crucial mantener la honestidad y rigor científico en el abordaje de los datos, interpretándolos de manera clara y objetiva, y respetando la diversidad y complejidad de las experiencias de los participantes.

ESTRATEGIAS

Es esencial abordar estos desafíos mediante estrategias adecuadas que permitan una investigación rigurosa y confiable en prácticas musicales para la inclusión. Estas pueden abarcar:

La investigación flexible: una estrategia efectiva es desarrollar métodos de investigación adaptables que se ajusten a las características específicas de cada proyecto, considerando posibles desafíos, como la alta mortalidad de la muestra.

Los métodos mixtos: la utilización de enfoques mixtos de investigación, que combinen métodos cuantitativos y cualitativos, permite la obtención de datos que se complementan y enriquecen la comprensión de estas prácticas. Además, los enfoques mixtos pueden abordar la falta de investigaciones previas en este campo, ya que adaptan e integran diferentes metodologías según las características y necesidades de cada proyecto para alcanzar una comprensión profunda y más rica de las experiencias de los participantes.

La reflexividad y autoevaluación: los investigadores deben ser conscientes de sus propias suposiciones, sesgos y prejuicios, y reflexionar sobre cómo estos influyen en la obtención y análisis de datos. La autoevaluación constante y la atención a la calidad metodológica son fundamentales para asegurar la rigurosidad y confiabilidad de los estudios.

La colaboración y la cooperación entre proyectos y equipos de investigación: fomentar estos aspectos investigativos y multidisciplinares posibilita el intercambio de conocimientos, experiencias y recursos, lo cual puede ser especialmente útil en proyectos con poca investigación previa. Además, la colaboración con las propias

personas participantes, especialmente aquellas con perfiles vulnerables o con (dis)capacidad, y sus familias, es esencial para garantizar la participación activa y significativa en la investigación y para obtener una comprensión más profunda y precisa de sus experiencias y necesidades.

La transparencia y honestidad científica: es importante también destacar la importancia de desarrollar estrategias que promuevan la veracidad científica en la presentación y análisis de los datos obtenidos, con el objetivo de evitar caer en el discurso, actuación o lenguaje de impacto en la investigación de prácticas musicales para la inclusión. Es fundamental mantener la franqueza y rigor científico en el abordaje de los datos obtenidos para garantizar la validez y durabilidad de los resultados y contribuir al desarrollo de un conocimiento sólido, basado en evidencia, evitando caer en la exageración o enfoques sensacionalistas que puedan sesgar los resultados. Esto implica ser cuidadosos en la interpretación de los datos y presentarlos de manera clara y objetiva, respetando la diversidad y complejidad de las experiencias de los participantes.

La investigación crítica y constructiva: fomentar un enfoque abierto y receptivo a la investigación implica establecer relaciones colaborativas y de confianza con los proyectos y comunidades involucradas, así como adoptar enfoques éticos y responsables en la recolección, y el análisis e interpretación de datos de la investigación. Obtener el consentimiento informado de los participantes, proteger su privacidad y confidencialidad, y asegurarse de que los beneficios del estudio superen los posibles riesgos, son algunas de estas estrategias. Una investigación, crítica y constructiva, contribuye a la mejora y fortalecimiento de los proyectos, en lugar de perjudicar su reputación.

2.4.5.10. CONCLUSIÓN DE DESAFÍOS Y DILEMAS

La necesidad de una reflexión crítica continua en el contexto de las prácticas musicales para la inclusión es imperativa. Para asegurar que estas prácticas sean auténticamente inclusivas, es fundamental llevar a cabo una reflexión crítica y constante que implique un análisis riguroso y reflexivo de las prácticas implementadas, con el fin de identificar posibles barreras o exclusiones involuntarias que pudieran surgir. No es suficiente con tener buenas intenciones o implementar algunas estrategias inclusivas de manera superficial, sino que se requiere evaluar si

se están cumpliendo los objetivos de inclusión establecidos. En esta línea, Odena (2023a) reflexiona sobre la importancia de considerar las características de cada entorno en el diseño de actividades musicales que promuevan la cohesión social en contextos multiculturales e interculturales. El autor propone diez principios para el diseño de estas actividades, que podrían adaptarse a diferentes edades y entornos educativos. Los principios incluyen la inclusión de las voces de los participantes, la creación de vínculos entre las comunidades, la incorporación de actividades intercomunitarias en la educación regular, la construcción de un ambiente emocional positivo, la planificación de desafíos estimulantes y relevantes para los participantes, la facilitación del desarrollo técnico de los participantes, la sensibilidad a las necesidades de tiempo de los participantes, el intercambio de evaluación y desarrollo de criterios con los participantes, el desarrollo profesional continuo de los facilitadores y educadores, y la priorización de las respuestas emocionales sobre el aumento de conocimientos. Se enfatiza la importancia de adaptar estos principios a cada contexto y evolucionar con los cambios en el entorno, y se destaca la necesidad de liderazgo por parte de educadores comprometidos en comunidades de investigadores-practicantes con valores compartidos.

La reflexión crítica permite identificar sesgos o estereotipos que puedan estar presentes en las prácticas musicales. Estos sesgos pueden manifestarse en relación con la cultura, la raza, el género, la edad, la capacidad o cualquier otra característica personal. Es fundamental escuchar activamente y valorar las voces de todas las personas que participan en la práctica musical, especialmente aquellas que han sido históricamente excluidas o marginadas en el ámbito musical. Esto implica fomentar una cultura de escucha abierta y receptiva, donde se reconozcan y valoren las experiencias y perspectivas de todas las personas involucradas. Según Rinde and Kenny (2021), la educación musical a menudo se ve como una forma de involucrarse con la diversidad y construir comunidad, sin embargo, ciertas prácticas musicales en aulas culturalmente diversas también pueden tener efectos negativos relacionados con el poder, el exotismo, la etiquetación cultural y la exclusión para los grupos marginados.

Al mismo tiempo, la reflexión crítica en las prácticas musicales para la inclusión no se limita a identificar aspectos negativos, sino que también implica celebrar y reconocer los avances y logros en términos de inclusión. Es importante reconocer y valorar los

progresos realizados, así como aprender de las experiencias exitosas para replicarlas en otras prácticas musicales.

Finalmente, es importante tener en cuenta que la música no es una solución mágica para todos los problemas de inclusión, y que debe formar parte de una estrategia más amplia que aborde las causas profundas de la exclusión y la discriminación. Es fundamental reflexionar críticamente y analizar las dinámicas de poder en los proyectos de música e inclusión, ya que la música puede ser utilizada de manera instrumental para perpetuar sistemas de opresión y desigualdad. Es necesario garantizar que estos proyectos sean verdaderamente inclusivos y no excluyentes, y que no sean cooptados por intereses externos que puedan distorsionar su objetivo original. Para ello, es importante involucrar a las comunidades y colectivos en desventaja en el diseño e implementación de estos proyectos, y asegurar una representación equilibrada y diversa en todos los niveles de toma de decisiones. Además, es importante promover una cultura de diálogo y escucha activa, y estar dispuestos a cuestionar y reconocer las propias posiciones de poder y privilegio.

CAPÍTULO 3.

3. EL CORO INCLUSIVO CANTATUTTI

Este capítulo se centra en el proyecto del Coro Inclusivo Cantatutti (CIC), un programa musicosocial que combina características e inspiraciones de la música comunitaria, la acción social por la música, el *musicking* y el activismo educativo musical, en la ciudad española de Zaragoza.

A continuación se describen los antecedentes y el contexto del coro, seguido de su misión, visión, valores y objetivos y se presenta una cronología que refleja de manera representativa la actividad del proyecto, al igual que sus hitos más destacados. Asimismo, se examinan en detalle los enfoques metodológicos empleados, con especial atención a las estrategias implementadas para lograr la accesibilidad musical.

En definitiva, se busca facilitar la comprensión del universo en torno al Coro Inclusivo Cantatutti, contexto y objeto de investigación de la presente tesis doctoral.

3.1. ANTECEDENTES

El Coro Inclusivo Cantatutti fue fundado por las profesoras Icíar Nadal García y Belén López Casanova junto al autor de esta tesis, en octubre de 2017 en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. El proyecto se creó con el objetivo de promover la inclusión y la accesibilidad musical en el tejido sociocultural y educativo de la ciudad. Este coro, desde su concepción, ha sido un reflejo de la diversidad cultural, generacional, funcional y socioeconómica, entre otras, acogiendo a miembros tanto de la comunidad universitaria como de la sociedad en general.

La interpretación de canciones en lengua de signos ha sido una práctica cada vez más común en la comunidad sorda durante las últimas décadas, pero hasta 2017 se había aplicado principalmente a canciones monofónicas, es decir, canciones con una sola voz. Sin embargo, a pesar de que no existían documentos escritos que abordaran la posibilidad de signar todas las voces de una canción polifónica, el proyecto de Coro Inclusivo Cantatutti de la Universidad de Zaragoza empezó a incluir el signado de canciones a dos, tres y cuatro voces para coro mixto desde octubre de 2017 . A través

de la expresión multimodal que combina la voz, la lengua de signos y la expresión corporal, Cantatutti puede llegar a un público más amplio, tanto con como sin (dis)capacidad auditiva, experimentando nuevas experiencias y haciendo la música más accesible a personas sordas y oyentes .

Este enfoque innovador ha generado interés en la comunidad sorda y ha llevado a plantear una línea de investigación que busca avanzar en el signado de la polifonía. En lugar de limitarse a la traducción del texto, se pretende explorar nuevas formas de representar la estética, la complejidad y la belleza de la música a varias voces a través de la lengua de signos.

La música coral se ha convertido indiscutiblemente en el género más destacado de creación musical colectiva a nivel global (De Quadros, 2012). Según Lacárcel Moreno (2003), esta estimula las conexiones cerebrales que activan las emociones y contribuye al desarrollo psíquico y afectivo, favoreciendo el equilibrio y el bienestar. Algunas investigaciones han demostrado que la música contribuye al desarrollo en los cuatro planos del individuo (cognitivo, psicomotriz, afectivo-emocional y social) según García-Gil and Cuervo Calvo (2020), independientemente de sus características, y tiene un rasgo terapéutico y sanador en personas con algún tipo de trastorno o diversidad funcional.

La experiencia musical provoca un importante disfrute y satisfacción tanto individual como colectiva, y fomenta el trabajo en grupo (Camara, 2003; Cohen et al., 2006; Elefant et al., 2012; Lally, 2009). Además, el canto colectivo favorece la confianza en sí mismo y contribuye al desarrollo de identidad dentro del grupo. En el mismo sentido, Clift and Hancox (2001) y Hallam (2010) muestran que la participación en grupos musicales motiva la amistad, autoconfianza y promueve las nuevas relaciones sociales. El desarrollo de un trabajo musical sistémico sobre educación audioperceptiva y canto grupal, incide positivamente en la mejora del bienestar subjetivo de sus participantes (Sarfson Gleizer & Larraz Rábanos, 2017).

El proceso de montaje de un repertorio vocal conlleva el trabajo y la potenciación de rutinas que pueden resultar beneficiosas para el desarrollo cognitivo y emocional de sus componentes (Gelabert Gual, 2017), entre otras, el fomento del trabajo grupal y cooperativo. Asimismo, Varvarigou (2018), afirma que cuando el aprendizaje del repertorio musical llevado a cabo en grupo se realiza de oído, promueve la cohesión

grupal a través de la escucha colaborativa. La participación activa como intérprete no profesional o pasiva como oyente, en la música, promueve la cohesión de los grupos humanos, la solidaridad y, en muchos casos, la identidad cultural (Valentine & Evans, 2001).

Sin embarco conviene tener en cuenta que no es una tarea fácil establecer una correlación confiable entre la práctica musical activa y la adquisición de habilidades emocionales, ya que medir la aparición de emociones es un desafío (Campayo–Muñoz & Cabedo–Mas, 2017).

Sobre la práctica musical en grupo, la literatura científica (Broh, 2002; Fernández Herranz, 2014; Hallam, 2010; Ramírez & Briceño, 2013; Skoutella, 2018; Turton & Durrant, 2002) constata las mejoras en el ámbito psicológico y social que la música genera en los individuos. Del mismo modo, Vidas et al. (2022), afirman que, para los estudiantes que están comenzando sus estudios universitarios, la música puede ser un recurso para afrontar los desafíos que les presenta esta etapa vital.

Asimismo, Giraldez-Hayes et al. (2022), afirman que bajo condiciones específicas, la práctica musical grupal puede actuar como un factor que fomenta el bienestar psicosocial en la infancia. Broh (2002); Dingle et al. (2019) muestran que los beneficios psicosociales que conlleva la experiencia musical conducen a la mejora de la autoestima, motivación y autoeficacia, que, a su vez, aumenta el interés por estudiar. En la misma línea, el compromiso con la música mejora la percepción de uno mismo, pero solo si proporciona experiencias de aprendizaje positivas que sean gratificantes (Hallam, 2010).

La creación de música en grupo contribuye al bienestar a lo largo de la vida proporcionando beneficios para la sociedad en su conjunto (Hallam, 2010). A este respecto, Bygren et al. (1996) sugieren que estas prácticas, y otras prácticas relacionadas con la actividad cultural, provocan una influencia positiva en la supervivencia de las personas.

En el caso de las experiencias musicales inclusivas, Stonehouse (2013), concluye que los jóvenes que participan pueden prosperar. Además, afirma que los componentes de estas agrupaciones experimentan: mejora del estado anímico, desarrollo de la autoestima y confianza, sentido de pertenencia y propósito, así como importantes mejoras en el habla, la respiración y la postura.

En definitiva, el canto coral es una actividad social y creativa que posee valor intrínseco tanto para quienes lo practican como para el público que lo disfruta, generando recompensas significativas en ambas partes (Clift, Nicol, et al., 2010). El coro es un espacio idóneo para favorecer el crecimiento personal ya que se adquieren habilidades relacionadas con la práctica musical e interpersonal que satisfacen nuestras necesidades de expresión y comunicación. Del mismo modo, la actividad coral implica un importante sentimiento de responsabilidad ya que no solo se depende de uno mismo, sino que la pertenencia al grupo obliga a pensar en el otro y esto supone un ejercicio de compromiso social que puede aplicarse a otras facetas de la vida.

Por ello, es importante que el canto coral sea accesible para todos los ciudadanos y promueva la inclusión. En esta línea, el Coro Inclusivo Cantatutti incorpora en su interpretación, desde su creación, la Lengua de Signos Española (LSE) como vehículo de expresión musical para su repertorio a una o varias voces. El estudio llevado a cabo por Juan-Morera et al. (2020) sugiere que a través de la interpretación de la música coral en lengua de signos, se puede llegar a un mayor número de personas y hacer la música más accesible para aquellos con y sin diversidad funcional. La música interpretada-traducida en LSE, por lo tanto, es una de las señas de identidad de este proyecto.

Según Beijer (2018), la investigación muestra que las personas sordas, con (dis)capacidad auditiva y oyentes, están interesadas en eventos de música para Sordos y en tipos de música sin sonido. Se entiende que la calidad de estos eventos es satisfactoria, pero su cantidad es insuficiente, por lo que se debe seguir trabajando en esta línea de interpretación e investigación.

Históricamente, el término “música” se ha relacionado con un evento audible (Best, 2018). Actualmente, hay un gran interés en asegurar que la música sea accesible para personas con (dis)capacidad auditiva, mediante la interpretación en lengua de signos de canciones y música instrumental (Cripps et al., 2021; Curtis & Mercado, 2004). Esto se ha convertido en una tendencia para hacer que la música sea más inclusiva. En los últimos años, han surgido varios artistas, grupos y colectivos que buscan acercar la música a un público con y sin (dis)capacidad auditiva. Para Egbert (2017) es responsabilidad de la comunidad académica explorar y entender la música signada.

La interpretación de canciones en lengua de signos tuvo sus primeras apariciones en Estados Unidos, según Cripps (2018), el primer registro de esta práctica se encuentra en la película *Star Spangled Banner* de 1902, en la que una mujer sorda interpretaba el himno nacional estadounidense en lengua de signos. Además, se encuentra otro registro de canciones signadas en un proyecto cinematográfico de la Asociación Nacional de Sordos de EE.UU., producido entre 1910 y 1920 (Bahan, 2006). Más tarde, en los años 30, el director de cine Charles Krauel también incorporó escenas de canciones signadas en sus películas.

En los años 60, se registraron algunos documentos en el Teatro Nacional de Sordos, donde se presentaron dos canciones interpretadas en lengua de signos: *Rescue at Sea* y *The Three Blind Mice*. A partir de 1990, comenzaron a aparecer más ejemplos de canciones interpretadas en lengua de signos (Cripps, 2018). Sin embargo, también era común encontrar interpretaciones de canciones en lengua de signos americana (ASL) en las iglesias, realizadas por intérpretes contratados y estudiantes de lengua de signos (Maler, 2013). Dunn (2018) reivindica la música Sorda en la actualidad como medio de expresión en los actos y espacios religiosos.

Actualmente, en Estados Unidos, las personas que interpretan música en lengua de signos para Sordos son muy conocidas en las redes sociales y son consideradas estrellas mediáticas. Su trabajo implica no solo el dominio de la lengua de signos, sino también la empatía, la creatividad, la espontaneidad y el baile (Jones, 2017). Según Cripps and Lyonblum (2017), la música signada es una forma única de espectáculo, aunque comparte elementos comunes con la música en general.

En España, no se tiene registro exacto de cuándo comenzó la práctica de interpretar canciones en lengua de signos. Sin embargo, actualmente, algunos músicos y cantantes ofrecen conciertos acompañados de intérpretes de lengua de signos española (ILSE). Aunque ha sido una práctica común entre la comunidad sorda, adquiere en la actualidad una mayor visibilidad y difusión a través de las redes sociales. El cantautor Tontxu Ipiña fue uno de los pioneros en introducir el uso de intérpretes de lengua de signos en España en 2008 de la mano de Evelin Vega (Valle, 2008), y la cantante y compositora Laura Honrubia comenzó a utilizarlo en 2009 con su grupo “Dale al aire” (Ruiz Marull, 2017). No obstante, el ejemplo más mediático es el de la cantautora Rozalén, quien junto con la intérprete de lengua de signos Beatriz Romero ofrecen conciertos en vivo desde 2013, llegando así a un público más amplio,

en el que se incluye a la comunidad sorda, permitiendo que la música pueda ser escuchada y sentida a través de la vista (García, 2016).

Los Sordos pueden comunicarse mediante el uso de la lengua de signos o la Comunicación Bimodal. La lengua de signos es el medio natural de comunicación de las personas sordas, y es equiparable a otras lenguas como el inglés o el francés, solo que utiliza gestos en lugar de sonidos. Tiene su propia gramática, estructura y sintaxis, y no es universal, ya que varía de un país a otro y dentro de España tiene diferentes acepciones en cada comunidad autónoma (Valdés, 2013). La lengua de signos se enfoca en las palabras clave que transmiten información a las personas sordas, independientemente de la estructura del lenguaje oral.

El sistema bimodal, según Ferraro (2018), se basa en el uso simultáneo de la lengua oral y los signos. Fue introducido por Schlesinger (1978) y según Valdés (2013) es un sistema intermedio entre ambas lenguas, utiliza el vocabulario de la lengua de signos y la estructura de la lengua oral, lo que facilita el aprendizaje para los oyentes.

En la cultura sorda hay dos formas de interpretar canciones mediante lengua de signos (Bahan, 2006): las canciones traducidas a lengua de signos y las canciones signadas de percusión. En el caso de esta última, se requiere la coordinación de los signos con el ritmo de la música (Darrow & Loomis, 1999). Además, existe también el signado de la música instrumental, en la que la expresión corporal, facial y los planos de signado son fundamentales para transmitir los diferentes parámetros de la música.

Según Begue and Cripps (2018); Canadian Cultural Society of the Deaf (2015); Cripps and Lyonblum (2017), la música signada (*signed music*) es aquella realizada por Sordos, mientras que la música interpretada-traducida a la lengua de signos es aquella realizada por personas oyentes o una combinación de ambas. Para Maler (2015), la traducción de canciones a lengua de signos es un fenómeno distinto a la música signada, ya que las personas oyentes y sordas utilizan diferentes formas de comunicación al interpretar las canciones. A menudo, las personas sordas utilizan varias técnicas de comunicación en sus presentaciones, en contraposición a las personas oyentes, que no lo hacen. Además, las canciones traducidas a lengua de signos suelen ser una transcripción palabra por palabra de las canciones originales (Begue & Cripps, 2018).

Maulida et al. (2019) sugieren que para los nativos Sordos, la lengua de signos es su herramienta de comunicación, por lo que utilizan las canciones para crear una "nueva música" en lengua de signos. No obstante, los oyentes que realizan estas prácticas se enfrentan a otros desafíos. Según Bahan (2006), las canciones signadas son un subproducto de las canciones originales en las que las personas sordas interactúan con el mundo de la audición. No obstante, la música interpretada-traducida a lengua de signos tiene una perspectiva diferente, ya que no solo consiste en la traducción de las canciones palabra por palabra, sino también en la representación de los diferentes parámetros de la música a través de la expresión corporal (Nadal-García, López-Casanova, & Juan-Morera, 2021). Es imprescindible considerar los diversos niveles de sincretismo que se manifiestan en este proceso (Nadal-García & Fernández Amat, 2020).

Es esencial que todos los agentes involucrados, como intérpretes, personas sordas y oyentes, colaboren de manera activa y conjunta para lograr una mayor igualdad de oportunidades e inclusión en el desarrollo de la música interpretada-traducida a lengua de signos (Maulida et al., 2019). Al igual que es importante que se establezcan relaciones colaborativas entre las personas sordas y los intérpretes de canciones en LS para lograr una interpretación adecuada y atender a sus intereses y necesidades.

En una línea totalmente distinta, Andrade Sánchez (2016) sugiere la posibilidad de replantear el hecho musical invirtiendo el proceso, para llevar la música sorda (la expresión emocional de los Sordos) a lo audible, poniendo música a su expresión.

El campo de la interpretación de canciones en lengua de signos española (ILSEC) se ha desarrollado como una nueva modalidad innovadora de escuchar y hacer música (Serna López & Piñera García, 2018). Esta forma de interpretación se basa en el fenómeno sonoro e incluye la expresión corporal, la mirada y la puesta en escena (Bahan, 2006; Cook, 2017; Juan-Morera et al., 2020; Kaneko, 2011; Maler, 2013; Straus, 2011). Los movimientos de las manos traducen el texto, pero también interpretan los sentimientos que la música produce, lo que permite escucharla a través de la mirada.

Asimismo, se han realizado varias investigaciones que categorizan estas interpretaciones como fenómenos multimodales (Cripps, 2018; Maler, 2013; Peñalba Acitores et al., 2018), lo que permite a la comunidad sorda el acceso a la música más

allá del hecho sonoro, independientemente de su grado de diversidad funcional auditiva, antecedentes educativos, culturales, etc. (Peñalba Acitores et al., 2017). De esta manera, el mensaje, la intención y el sentimiento de los intérpretes en lengua de signos, llegan directamente al espectador (Sutherland, 1985), convirtiéndolos en artistas en sí mismos.

Según Thompson et al. (2007), el signado de canciones tiene un propósito comunicativo y cognitivo. Es importante que la interpretación de las canciones en lengua de signos no se limite a una simple transcripción literal ya que no se trata de la traducción de un texto literario. Es esencial que se representen las emociones y sentimientos que genera la música a través del movimiento rítmico del cuerpo. La expresividad debe ocupar un espacio prioritario en la interpretación (Buchholz, 2018; Silvestri et al., 2018).

La mayoría de los estudios e investigaciones relacionados con la interpretación de música en lengua de signos se encuentran en autores estadounidenses (Begue & Cripps, 2018; Buchholz, 2018; Cripps, 2018; Cripps & Lyonblum, 2017; Cripps et al., 2016; Listman et al., 2018; Pirone, 2018; Silvestri et al., 2018). Estos estudios se basan principalmente en material videográfico que los autores estudian para llegar a sus conclusiones.

En la actualidad, la interpretación y el signado de música y canciones está ganando una gran difusión y aceptación entre la comunidad sorda y oyente, gracias al aumento de videos de música signada en las redes sociales (Pérez Penalva, 2020; Serrat Manén & Fernández-Viader, 2013). Aunque autores como Robinson (2018) se refieren a la creciente popularidad de la música traducida en plataformas como *YouTube,* como a un desafío ético y cultural, que plantea preocupaciones sobre la apropiación cultural de la lengua de signos y la cultura sorda. En esta línea, Maulida et al. (2019), como se ha mencionado previamente, indican que resulta fundamental el trabajo colaborativo con personas sordas y oyentes a la hora de buscar interpretaciones de la música en LS para evitar incurrir en la apropiación cultural.

Begue and Cripps (2018) estudian el proceso de creación de estos videos y reflexionan sobre la estética visual del ritmo y las posibilidades de mejora en las técnicas utilizadas. También se menciona que, aunque la música no forma parte de eventos en la cultura sorda, sería apropiado ampliar y extender estas prácticas, ya

que benefician tanto a la comunidad sorda como a los oyentes. La asimilación de conceptos musicales, como la textura en el caso de la polifonía coral, se ven beneficiados también por este tipo de prácticas. Los resultados obtenidos en Juan-Morera et al. (2020) concuerdan con la idea de Maler (2013) en la que las canciones signadas incluyen cuatro formas de expresión: música, letra, lengua de signos y otros gestos independientes de la lengua de signos como el baile, el balanceo y el ritmo.

Para Silvestri et al. (2018), la interpretación de canciones en lengua de signos no es significativa si no se valora el "factor expresivo". En esta línea, Val Claraco (2015), destaca la importancia de la respiración como una parte fundamental de la comunicación.

Juan-Morera et al. (2020) en su estudio sobre el Coro Inclusivo Cantatutti, demuestran que el uso de la lengua de signos para interpretar música a varias voces aporta significado al discurso y a la interpretación musical, y ayuda en aspectos técnicos del canto como la emisión correcta del sonido, la respiración, la proyección o el fraseo. El signado musical puede acompañar la intención melódico-rítmica de la música aportando y reforzando el carácter o los matices propios de la obra. Además, el signado de obras polifónicas interpretadas por un coro, permite acercar la música a personas con y sin (dis)capacidad auditiva, reforzando el concepto de polifonía de forma visual y permitiendo el acceso a la cultura para personas sordas, que pueden percibir ahora el juego dialéctico de las voces.

3.2. CONTEXTO

El CIC ha estado, desde su origen, ligado a la Universidad de Zaragoza, como lugar de trabajo, sede del proyecto, soporte económico, pero sobre todo, como modelo de investigación-acción. Desde el primer momento, la investigación ha acompañado en paralelo a la práctica musical. La exploración inicial de otros proyectos latinoamericanos de prácticas musicales para la transformación social, como el Coro de Manos Blancas de Venezuela (Coppi, 2018), así como la investigación en el contexto coral juvenil de la ciudad de Zaragoza (Juan Morera, 2017), fueron las que inspiraron y dieron forma al Coro Inclusivo Cantatutti.

Por ello, en el año siguiente a su creación, Nadal-García et al. (2018a) analizan y reflexionan, focalizadas en el CIC, sobre la influencia del canto coral en la adquisición

de diferentes competencias a nivel musical, emocional y social, con la participación de estudiantes con necesidades especiales y diferentes (dis)capacidades. Según Nadal-García et al. (2018b), el Coro Inclusivo Cantatutti promueve la igualdad de oportunidades y contribuye a la inclusión social y a la mejora de competencias de los estudiantes y demás componentes, lo que se alinea con la literatura académica referente a los beneficios inherentes del canto coral.

En esta línea, Balsera Gómez et al. (2018) examinan el impacto de un taller de inteligencia emocional en la creatividad de los participantes del CIC. Los hallazgos revelan que esta actividad potencia la creatividad individual y fortalece la cohesión grupal a través de la improvisación. Al mismo tiempo se destaca que esta práctica contribuye de forma significativa al sentido de pertenencia mediante la promoción de la tolerancia, la confianza, la espontaneidad y la reflexión.

Partiendo de estas indagaciones iniciales en los meses posteriores al comienzo de la actividad, se constata la pertinencia de continuar con el proyecto y la investigación asociada al mismo, desarrollando las líneas iniciales de trabajo en busca de la inclusión, diversidad y accesibilidad a través del canto coral.

Con un crecimiento notable desde su inicio, el Coro Inclusivo Cantatutti ha atraído, según su documentación interna, a más de 400 personas de 33 nacionalidades diferentes, procedentes de cinco continentes. Actualmente, su composición incluye 175 miembros activos de diversas procedencias, con edades comprendidas entre los 18 y 76 años, con un 20,9% de participantes con (dis)capacidad reconocida y un 49,8% de perfiles autodeclarados con necesidades específicas o problemas de salud física y/o mental.

La actividad ordinaria del coro se basa en dos ensayos semanales de dos horas cada uno, complementados con talleres y formaciones que buscan mejorar las capacidades musicales, emocionales y competenciales de los participantes. Esta metodología práctica y participativa se enfoca en la actuación como una forma de muestra, reafirmación y empoderamiento de los participantes, siendo un componente esencial de la experiencia inclusiva del coro.

Salinas (2021) destaca la importancia de las agrupaciones musicales corales e instrumentales en el ámbito universitario como agentes activos de educación y

divulgación musical, y cita al Coro Inclusivo Cantatutti como ejemplo para subrayar su valor esencial en el ámbito educativo, competencial y cultural.

Una característica distintiva del CIC es el uso de la expresión corporal y la lengua de signos española como medios de comunicación y expresión artística. Estas prácticas buscan enriquecer la experiencia musical y sensibilizar a la sociedad sobre la importancia de la igualdad de oportunidades y la inclusión.

En esta línea, Abril-Tena et al. (2021) proporcionan una revisión teórica sobre los proyectos musicosociales, entre los que se sitúa Cantatutti, en la que se estudia el origen, la evolución y un compendio de experiencias en España que demuestran el potencial como herramienta inclusiva y los beneficios que ofrecen a las personas, particularmente a niños y jóvenes estos proyectos. El coro, a lo largo de su trayectoria, ha favorecido la creación de un ambiente inclusivo que promueve la colaboración y el respeto mutuo entre todos sus miembros, independientemente de sus habilidades.

A través de sus actuaciones y eventos públicos, el Coro Inclusivo Cantatutti se esfuerza por conectar con diversos sectores de la sociedad, para fomentar la comprensión y valoración de la diversidad y la inclusión. Su estrategia educativa se centra en el desarrollo de habilidades clave como la expresión, la coordinación, la empatía y el pensamiento crítico, con la intención de generar un espacio donde los participantes se sientan valorados y donde puedan desarrollar su confianza y autoestima a través de la práctica musical. Esto resuena en los hallazgos de López-Casanova et al. (2021), que evidencian que la participación en el Coro Inclusivo Cantatutti se relaciona de manera notoria con el bienestar psicológico, afectivo y social de los participantes, especialmente en aquellos que experimentan malestar psicológico.

Finalmente, las investigaciones más recientes sobre el proyecto apuntan a una alta percepción de la inclusividad por parte de los participantes en el CIC (Juan-Morera, Nadal-García, López-Casanova, et al., 2023; López-Casanova et al., 2023b). En este entorno coral, los individuos sienten que pertenecen a un grupo que respeta y valora la diversidad y la igualdad, y que promueve el bienestar de las personas.

Figura 2. Países con participantes de Cantatutti.

Fuente: Base de datos del CIC.

Nota: 33 países coloreados en azul oscuro.

3.3. MISIÓN, VISIÓN Y VALORES

Atendiendo a la página web del proyecto[101] y la documentación de régimen interno del CIC, se destacan los siguientes principios fundamentales de la organización:

MISIÓN

La misión del Coro Inclusivo Cantatutti es promover la inclusión, la equidad y la accesibilidad, así como la sensibilización sobre la diversidad, a través de la música y el canto coral, ofreciendo un espacio de aprendizaje y crecimiento personal y colectivo para todos sus participantes. Asimismo, se pretende contribuir al desarrollo de competencias emocionales, académicas y sociales en sus participantes y llegar a un público diverso mediante el uso de la expresión corporal y la lengua de signos.

[101] https://www.cantatutti.com

VISIÓN

La visión del Coro Inclusivo Cantatutti es convertirse en un referente en la promoción de la inclusión social a través de la música, ofreciendo un espacio de aprendizaje y crecimiento personal y colectivo para todos sus participantes, y desarrollando estrategias de mejora continua en la inclusión, la diversidad y la accesibilidad en todas sus dimensiones, a través de la innovación, creatividad e investigación educativas, así como con la implementación de las nuevas tecnologías o TIC.

VALORES

En el Coro Inclusivo Cantatutti se valora y celebra la diferencia y se fomenta el trabajo en equipo. Pretende ser un espacio seguro y respetuoso para todos los miembros y trabajar de manera ética y transparente en todas sus acciones. Desde sus inicios, los principales valores del Coro Inclusivo Cantatutti han sido:

- **Inclusión**: promover un espacio de trabajo y aprendizaje inclusivo para todos los individuos, que forman parte del coro indistintamente de sus características y habilidades.
- **Diversidad**: apreciar y ensalzar la variedad de características, habilidades y perspectivas que conforman la humanidad en general y el coro en particular, en todas sus dimensiones, como la raza, el género y su identidad, la orientación sexual, las distintas capacidades, la edad, el origen socioeconómico, la cultura y la religión.
- **Accesibilidad**: garantizar que el coro sea accesible a todos los ciudadanos, sin importar su capacidad física, cognitiva o sensorial, por medio del uso de la lengua de signos, materiales adaptados, nuevas tecnologías y otras técnicas para la accesibilidad.
- **Equidad**: garantizar que todas las personas tengan acceso a los recursos y oportunidades justos y necesarios para la participación en igualdad de condiciones en función de sus características.
- **Innovación**: buscar siempre nuevas formas de mejorar y potenciar el coro, mediante la incorporación de nuevas metodologías y técnicas.

- **Creatividad**: fomentar la creatividad y la expresión artística de los participantes a través de la música y otros recursos extramusicales y artísticos.
- **Educación**: proporcionar una educación musical de calidad para todos los participantes, independientemente de su nivel de habilidad o experiencia previa.
- **Empatía**: fomentar la capacidad de los miembros para ponerse en el lugar de los demás compañeros o personas implicadas, comprendiendo sus sentimientos y necesidades en relación con sus circunstancias particulares.
- **Empoderamiento**: ayudar a los participantes a desarrollar su autoconcepto, autoconfianza y autoestima a través de su participación en el coro y las experiencias que ello implica.
- **Visibilidad**: favorecer que todas las voces sean escuchadas a nivel interno y externo a través de las actuaciones y la comunicación constante.
- **Respeto**: favorecer un ambiente de respeto mutuo entre todos los individuos.
- **Solidaridad**: fomentar la colaboración y el trabajo en equipo para lograr una experiencia musical enriquecedora para todos los participantes.
- **Responsabilidad social:** contribuir al desarrollo de una sociedad más inclusiva y solidaria mediante la actividad del coro.
- **Sostenibilidad**: fomentar una gestión sostenible del coro, asegurando su viabilidad a largo plazo.

3.4. OBJETIVOS

La evolución y adaptación de los objetivos en un proyecto como el Coro Inclusivo Cantatutti son un reflejo de la necesidad de respuesta ante las situaciones cambiantes de sus miembros y del entorno social. En esta sección de la tesis, se exploran los objetivos iniciales con los que el CIC comenzó su actividad, para luego exponer cómo estos han evolucionado hasta conformar los objetivos actuales, los cuales se han adaptado y ampliado en respuesta a las realidades y desafíos emergentes (para más información, ver el Anexo 1). A continuación se enlistan estos objetivos primigenios:

OBJETIVOS INICIALES

- Consolidar un modelo de coro inclusivo que sirva de referencia en otros contextos educativos, sociales y demográficos.
- Desarrollar un espacio realmente inclusivo donde todos trabajen en igualdad de oportunidades por un objetivo común.
- Incluir personas con diferentes capacidades, culturas y condiciones personales y sociales.
- Realizar talleres formativos específicos para integrar a todos los miembros del coro atendiendo a las diferentes (dis)capacidades.
- Participar en eventos, conciertos e intercambios para mostrar y difundir la labor desarrollada.
- Investigar sobre la influencia que ejerce un coro inclusivo en la adquisición de diferentes competencias a nivel emocional, social y académico.
- Consolidar un grupo de investigación en torno a la actividad coral y la inclusión desde las diferentes perspectivas: educativa, social y emocional.
- Evaluar, analizar y reflexionar sobre el proceso y los resultados del proyecto.
- Aplicar metodologías innovadoras, creativas y tecnológicas tanto en los procesos como en los resultados de enseñanza-aprendizaje
- Crear una red de voluntariado y formadores para establecer vínculos con las diferentes asociaciones

El CIC inició su actividad con una serie de metas y aspiraciones específicas, orientadas a abordar ciertas necesidades y oportunidades identificadas en aquel entonces. Estos objetivos iniciales, concebidos con la intención de establecer una base sólida para el proyecto, se enfocaron en los enunciados anteriormente expuestos. A medida que el proyecto ha avanzado, sin embargo, se ha hecho evidente que el CIC estaba en una posición única para abordar desafíos más amplios y profundizar su impacto en la comunidad que lo forma.

En consecuencia, los objetivos del CIC han sido revisados y ampliados para reflejar su crecimiento y maduración como proyecto. Esta transición de los objetivos originales a los actuales persigue la sostenibilidad del proyecto y renueva el compromiso continuo con la adaptación y la mejora. Los propósitos actuales del CIC, por lo tanto, representan una respuesta evolucionada y enriquecida a las necesidades y aspiraciones tanto de sus miembros como de la comunidad en la que se inserta. A continuación se detallan dichos objetivos, distinguiendo jerárquicamente los generales de los específicos, que se derivan de los primeros:

OBJETIVOS ACTUALES

Favorecer la consolidación y diversificación de la base de participantes:

- Consolidar y ampliar la base de participantes del coro, favoreciendo la incorporación de personas con diversidad funcional y de diferentes grupos culturales y socioeconómicos.
- Fomentar la inclusión de participantes con diferentes necesidades y cualidades, y ofrecer talleres y adaptaciones para facilitar su participación.

Fomentar la mejora de la calidad musical y su enseñanza:

- Mejorar la calidad de la enseñanza y la formación musical del coro, mediante la incorporación de nuevos métodos de enseñanza y la colaboración con profesionales de la música, el arte y el ámbito psicosocial.
- Mejorar la calidad musical del coro mediante la realización de talleres y formaciones para los participantes priorizando siempre el carácter inclusivo del proyecto.
- Contribuir y favorecer a la accesibilidad universal de los aprendizajes.
- Incentivar el proceso de formación permanente para participantes y gestores del proyecto.

Ampliar la presencia y colaboraciones del coro:

- Aumentar la presencia del coro en eventos y conciertos locales, nacionales e internacionales, para promover la inclusión social, la diversidad, y la accesibilidad a través de nuevas o diferentes formas de expresión musical.

- Fortalecer la colaboración con otras organizaciones y entidades que promueven la inclusión social y la diversidad, con el fin de amplificar su impacto y alcanzar una audiencia más extensa.
- Favorecer la realización de convivencias en el entorno rural próximo al coro.
- Impulsar la movilidad internacional del proyecto.

Promover el fortalecimiento de la organización y la sostenibilidad del proyecto:

- Reforzar la estructura organizativa y administrativa del coro, para garantizar su viabilidad y sostenibilidad a largo plazo.
- Compromiso de financiación ética, asegurando que los fondos se utilicen de manera responsable y transparente para garantizar el éxito y la sostenibilidad del proyecto a futuro.
- Fomentar la transparencia tanto interna como externa, compartiendo información clara y precisa sobre la gestión y resultados del proyecto con los participantes y la comunidad en general.

Asegurar un enfoque centrado en las personas y su cuidado psicosocial:

- Promover un enfoque centrado en las personas y sus circunstancias individuales, garantizando que cada participante se sienta respetado y valorado como individuo.
- Priorizar la atención de un equipo psicosocial para apoyar y acompañar a los participantes en el cuidado de su salud emocional y bienestar mental, crear planes de intervención específica y guiar y dar pautas tanto a los miembros del coro como a los profesionales que lo dirigen y gestionan.
- Fomentar la participación activa y el compromiso de los miembros del coro en la toma de decisiones y en la planificación de las actividades.

Garantizar la promoción de la inclusión y la equidad:

- Promover que los distintos niveles de inclusión (acceso, participación y representación) sean una realidad en el proyecto, asegurando que todos los participantes tengan igualdad de oportunidades y voz en las decisiones del coro.

- Ser ejemplares en la elección de colaboradores, eventos y espacios, asegurando que se respeten los valores de inclusión, diversidad y equidad que defiende el coro.

Incentivar la investigación y la transferencia del conocimiento:

- Reforzar el programa de investigación y evaluación continua para medir el impacto del coro en las vidas de sus participantes y contribuir al conocimiento sobre cómo promover la inclusión social y la diversidad a través de la música.
- Favorecer que el proyecto sea flexible y adaptativo, aplicando medidas de intervención y mejora en los momentos que sean necesarias basadas en la investigación y el trabajo psicosocial.
- Mejorar la difusión y la visibilidad del coro a través de las redes sociales y otros medios para llegar a un público diverso y amplio.

3.5. CRONOGRAMA HISTÓRICO E HITOS

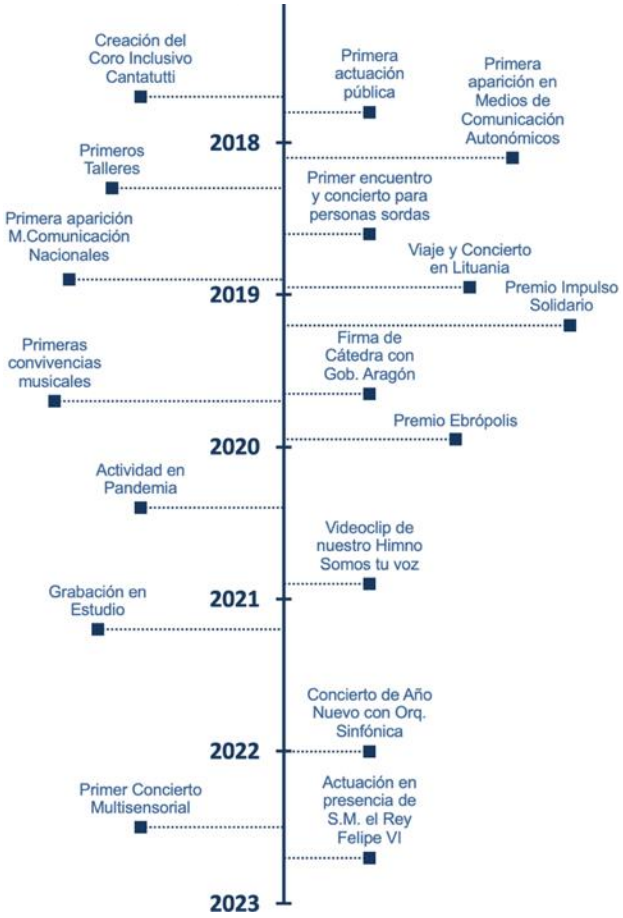
El Coro Inclusivo Cantatutti tiene una corta trayectoria y, sin embargo, se ha destacado por su gran cantidad de acciones desde su creación, en el curso académico 2017-2018 (García, 2018).

Los ensayos del proyecto comenzaron en el mes de octubre de 2017, en el seno de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, que acogió la iniciativa de la mano de su Decano, Julio Latorre (Aragón TV, 2018).

Desde el primer momento se estableció como línea fundamental de acción la puesta en común de la práctica con el público, programando actuaciones y eventos para la muestra y difusión del producto musical inclusivo.

A la primera actuación pública en diciembre de 2017 le han sucedido 45 actuaciones protagonizadas por el Coro Inclusivo Cantatutti hasta la fecha (Ver Anexo 2). Destacan, entre las más relevantes, la participación en el Festival Internacional de Coros "*Winter Light*" en *Vilnius*, Lituania en 2018; conciertos en el Teatro Principal de Zaragoza, el espacio Caixaforum, la Sala de la Corona, el Auditorio o el Teatro Romano de la misma ciudad; las Jornadas Anuales de Responsabilidad Social organizadas por el Instituto Aragonés de Fomento; diferentes conciertos para ASZA[102], DFA[103], ADISLAF[104], Seniors en Red; o el Primer Concierto Multisensorial ofrecido por la formación en Mayo de 2022 (Televisión Española, 2022). Además, el coro también ha participado en eventos de importancia como en la Muestra del proyecto en FITUR[105] en Madrid, en el *Convent des Angels* de Barcelona o el Concierto de Año Nuevo 2022 con la Orquesta Sinfónica de Zaragoza en el Auditorio de Zaragoza. Entre sus participaciones más recientes destaca la actuación para la Fundación COTEC en Madrid con la presencia de S.M. el Rey de España, quien se interesó por los valores, las prácticas y el impacto del proyecto (Campo, 2022).

Figura 3. Cronograma 2017-2023 Cantatutti.



[102] Asociación de Sordos de Zaragoza

[103] Disminuidos Físicos de Aragón

[104] Asociación de Disminuidos Psíquicos del barrio de Las Fuentes

[105] Feria Internacional de Turismo

Otra de las principales líneas de acción del coro Cantatutti en su cronología es la organización y programación de hasta 25 talleres de formación paralelos a las sesiones habituales de ensayo. Entre los contenidos destacan talleres de expresión corporal, inteligencia emocional, percusión flamenca, técnica vocal, percusión corporal, LSE, dinámica de grupos, conexión de cuerpo y voz, teatro, baile o música y movimiento (Televisión Española, 2018b). Todo ello, ha permitido al coro conocer y trabajar con distintos profesionales especialistas en su materia como Blanca Ruth Luque, Carlos Hue, Elia Bernat, Chechu Martínez, Fran Balsera, Gregorio Vicente Nicolás, Jakub Kacar, José Luis Seguer "Fletes", Josué Barrés, Kai Lennert, Laura Contreras, Llanos Martínez, Lucía Estella, Luis del Barrio, Mariví Martínez, Miguel Ángel Berna, Miriam Aller, Pilar Arzoz, Pilar Torreblanca, Rebeca Santos, Rosa Lasierra o Xiaotong Li. (Ver Anexo 3)

En junio de 2018, asentado un primer grupo de trabajo, se funda la Asociación Coro Cantatutti, a fin de representar legalmente al colectivo de personas involucradas en la actividad y promoviendo sus objetivos y valores de manera activa, comprometida y voluntaria (Anexo 4). En el año 2019, se firma una Cátedra institucional entre la Consejería de Asuntos Sociales del Gobierno de Aragón y la Universidad de Zaragoza con una línea de financiación que se ha renovado anualmente desde entonces, estableciendo un nuevo marco de colaboración y acción institucional para la consecución de los objetivos del proyecto (Diario Alto Aragón, 2021). Esta Cátedra de Música e Inclusión para el Cambio Social funciona de manera paralela y coordinada con la actividad musical del coro, organizando y financiando talleres, investigaciones, contrataciones de personal especialista y medios técnicos necesarios, así como charlas y comunicaciones divulgativas, tanto de carácter general para la sociedad como de corte científico (Anexo 5).

En el contexto académico, a través de la Cátedra de Música e Inclusión para el Cambio Social se han publicado 20 producciones científicas, incluyendo artículos y capítulos de libro, relacionados con el coro y su enfoque inclusivo, cuyos resultados se han presentado y discutido en 25 congresos de carácter nacional e internacional con temáticas diversas que van desde la Educación Crítica, pasando por la Educación Musical, Inclusiva, Innovadora, basada en Nuevas Tecnologías, hasta la Justicia Social. (Ver Anexo 6)

Tabla 7. Compendio de publicaciones académicas en torno al CIC.

Fecha de publicación	Tipo	Editorial Revista	Título
25-05-2018	Capítulo de libro	Euterpe	Cantar para incluir
01-06-2018	Artículo	Creatividad y sociedad	El desarrollo de la creatividad a partir de un taller sobre inteligencia emocional aplicado a un coro inclusivo
14-06-2018	Capítulo de libro	Octaedro	El coro Cantatutti: una práctica musical inclusiva en la Universidad de Zaragoza
11-02-2020	Artículo	LEEME	Música y lengua de signos a cuatro voces, una experiencia educativa y musical para la inclusión
28-10-2020	Poster	MusicoGuia	El arte de cantar con Lengua de Signos
01-11-2020	Artículo	Tropelías	Popularizabilidad, Sincretismo Semiótico Y Función Poética En “Bullerengue”, De J. Artel Y J. A. Rincón, interpretado por Cantatutti
21-12-2020	Artículo	Hodie	Música más lengua de signos: una revisión de la literatura
12-05-2021	Artículo	Artseduca	Nuevas perspectivas sobre las agrupaciones musicales universitarias: identidad, educación musical y transferencia social
27-05-2021	Actas de congreso	Universidade da Coruña	Canto coral inclusivo: beneficios de la integración de las TIC
05-10-2021	Capítulo de libro	Dykinson	Experiencias sobre Música en Lengua de Signos en España
05-10-2021	Capítulo de libro	Dykinson	Los proyectos musicosociales: un motor de transformación social
05-10-2021	Artículo	Permusi	Análisis del bienestar psicológico en la práctica coral inclusiva
24-06-2022	Artículo	Reciem	Aportaciones de las TIC a la práctica coral inclusiva
01-10-2022	Capítulo de libro	Peter Lang	Actividad coral inclusiva y tecnología digital
21-12-2022	Artículo	Education sciences	Systematic Review of Inclusive Musical Practices in Non-Formal Educational Contexts
03-07-2023	Capítulo de libro	Aula Magna, McGraw-Hill	La inclusión en el coro como medio de transformación social

13-07-2023	Capítulo de libro	Grao	Discapacidad visual y música en lengua de signos: un reto hacia la inclusión
04-09-2023	Capítulo de libro	Dykinson	Formación vocal y las TAC: claves para la inclusión de personas con discapacidad visual
12-09-2023	Artículo	Behavioral sciences	Self-Perception of Inclusion in an Inclusive Choir: An Analysis Using the Scale for the Assessment of Inclusion (SAI)
Aceptado	Capítulo de libro		Evaluación y análisis de un aula virtual sobre técnica vocal para personas con discapacidad visual

Además de participar en congresos y publicaciones, el equipo coordinador del CIC lleva a cabo anualmente Proyectos de Innovación Docente relacionados con su práctica. Este coro proporciona un entorno en la Facultad de Educación que permite a los estudiantes de Grado y Master interactuar con un grupo heterogéneo y diverso de personas, aplicando los conceptos teóricos estudiados en sus programas académicos. Al mismo tiempo se favorece la creación de un espacio seguro, accesible y apto para el trabajo de campo de otros investigadores interesados en documentar, analizar y evaluar la experiencia. Entre las dinámicas llevadas a cabo destacan pequeños proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) que se vinculan directamente con la actividad investigadora del proyecto.

Tabla 8. Proyectos de Innovación realizados en torno al CIC.

Fecha	Proyecto	Título
01/09/2017	PIIDUZ	El coro como herramienta inclusiva
01/09/2018	PIIDUZ	Materiales y dinámicas para la inclusión a través de la música coral
01/09/2018	PIIDUZ	Cantatutti: Un modelo de práctica inclusiva en la Universidad de Zaragoza
01/09/2019	PIIDUZ	Escuchar la diversidad. El canto coral como práctica inclusiva de responsabilidad social
01/09/2021	PIIDUZ	El canto coral inclusivo: Implementación de un aula virtual
01/09/2021	PISOC	Formación de adultos de diversos contextos socioculturales como Objetivo de Desarrollo Sostenible. Formación e Implementación en Metodologías Docentes y Orientación Educativa

01/09/2022	PIIDUZ	El canto coral inclusivo: ampliación y desarrollo de un aula virtual
01/09/2022	PISOC	Aula Jardín Coworking sostenible en la Universidad: espacios pioneros interdisciplinares e inclusivos para la docencia y la transferencia socioeducativa

Nota: PIIDUZ (Proyectos de innovación docente para grupos de profesores); PISOC (Programa de Innovación Social)

En este contexto, se ha promovido la realización de hasta 7 Trabajos Fin de Grado, centrados en el estudio del coro y su impacto en la inclusión social desde diferentes perspectivas, así como 1 Trabajo Fin de Master.

Dichas producciones abordan la importancia de la música en la inclusión y accesibilidad desde diferentes perspectivas. Estella Escobar (2020) explora la influencia de la actividad musical en el Coro Inclusivo Cantatutti de un sujeto con Síndrome de Asperger y destaca cómo esta práctica ha contribuido en el desarrollo emocional y social del individuo. Pérez Penalva (2020), por su parte, examina la relación entre la música y la lengua de signos como un arte inclusivo, analizando cómo la combinación de ambas puede enriquecer la experiencia musical de personas sordas y oyentes. La autora destaca el fenómeno actual de la música signada en redes sociales como *YouTube*, donde personas con y sin (dis)capacidad auditiva han popularizado este tipo de contenido.

Asimismo, López Preciado (2020) centra su estudio en el uso de la música como medio para el desarrollo corporal y expresivo en personas con (dis)capacidad visual, y resalta la importancia de la misma en la inclusión social y emocional de estos individuos. De igual manera, Pastor Sousa (2021) investiga la interpretación-traducción de la música a la LSE y su relación con la diversidad funcional visual, destacando cómo esta experiencia puede ampliar el acceso a la cultura musical para personas con (dis)capacidades visuales y auditivas. Hususán (2023), también en relación con la (dis)capacidad visual, estudia la adquisición de técnica vocal a través del Aula Virtual del CIC.

Siguiendo con otra línea de investigación, Abril-Tena (2021) lleva a cabo una extensa revisión bibliográfica que abarca fuentes académicas convencionales, páginas web, artículos de periódicos, videos de *YouTube* y redes sociales, con el fin de configurar y analizar uno de los estudios más completos sobre proyectos musicosociales en

España hasta la fecha, entre los que se encuentra el CIC. Finalmente, Añaños Díez (2022) presenta una propuesta de intervención musicosocial para niños de entre 6 y 12 años en los barrios más vulnerables de Zaragoza, con el objetivo de promover la inclusión social y escolar, basada en los beneficios derivados de la música y en pedagogías inclusivas (Ver Anexo 7).

El Coro Inclusivo Cantatutti, a parte de las actuaciones y formaciones, ha desarrollado otras líneas de participación, intercambio y desarrollo. De este modo, se han realizado diversas convivencias destinadas a fortalecer los lazos y vínculos de los participantes, al igual que la mejora de la técnica vocal, la expresión corporal, la LSE, la dramatización, el desarrollo de competencias emocionales y sociales o la sensibilización sobre la diversidad. Estos encuentros de fin de semana han tenido lugar en espacios rurales fuera de Zaragoza con la intención de promover otros valores paralelos al canto y la inclusión y dar a conocer a los participantes lugares que, en ocasiones, por sus circunstancias o características, no han podido visitar. Hasta el momento se han realizado convivencias en Orea (Guadalajara), Rasal (Huesca), Jaca (Huesca) y Munébrega (Zaragoza).

También se han programado grabaciones, al margen de los ensayos y actuaciones, en estudio de grabación, proporcionando nuevas experiencias a los participantes en este ámbito, o la grabación en exteriores de piezas audiovisuales para la elaboración de videoclips[106]. En otra línea de actuación, se han organizado intercambios con colectivos en desventaja con los que el coro aspira a establecer un contacto y colaboración estrechos como el Coro Adebán de la Fundación ADISLAF, los alumnos de la Fundación Dolores Sopeña o los niños y niñas del Colegio de Educación Especial para niños sordos “La Purísima”, con los que el proyecto guarda una especial relación desde su creación (Televisión Española, 2018a) (Ver Anexo 8).

Promovido y financiado de manera conjunta con la Cátedra de Música e Inclusión para el Cambio Social, se inició en 2019 un proceso de encargo de nuevo repertorio coral inclusivo para la formación. Con el objetivo de promover la cultura musical e

[106] https://www.youtube.com/watch?v=RL3KGVhnb7s

inclusiva de la mano de compositores actuales, locales y nacionales, comprometidos con los valores del proyecto. Así, se han recibido las producciones originales e inéditas de los compositores Jaime Belmonte, Luis Pedro Bráviz, Javier Busto, Javier Garcés y Chabier Pérez Sen. En el caso de los dos primeros, cuyas obras, “Somos tu voz” y “Tú y yo”, respectivamente, ya han sido cantadas y estrenadas por el coro, se ha contado con ambos compositores para la preparación y puesta en común del repertorio, organizando una jornada de encuentro con cada uno para trabajar, conocer e intercambiar aprendizajes.

Cantatutti es un proyecto metodológica y tecnológicamente innovador que se preocupa por ofrecer una experiencia educativa y musical completa y accesible a todos sus participantes (García, 2019; Revuelta, 2019).

Entre los desarrollos más relevantes del proyecto, destaca la creación en 2020 de un Aula Virtual de aprendizaje, refuerzo, desarrollo y acompañamiento a través de la herramienta virtual *Edpuzzle*. Esta herramienta permite la incorporación de paradigmas educativos como el *flipped classroom* a las ya utilizadas metodologías activas, participativas e inclusivas (Anexo 9).

En su análisis sobre el uso de las TIC en el aprendizaje autónomo del repertorio musical en el Coro Inclusivo Cantatutti, Nadal-García, López-Casanova and Serrano-Pastor (2021) resaltan los beneficios y la complementariedad que ofrece la tecnología junto a la formación presencial. Por su parte, Serrano-Pastor et al. (2022) enfatizan la importancia de las TIC como herramienta para el progreso adecuado del coro. Destacan características notables de la tecnología para un proyecto de estas características, como su capacidad para adaptarse a las necesidades individuales de cada miembro, su amplia disponibilidad y facilidad de uso, y la variedad de recursos y dispositivos que se pueden ofrecer, lo que permite su aplicación en otros contextos educativos y formativos. Además, Nadal-García et al. (2022) señalan la adaptación del ritmo de aprendizaje a las necesidades individuales de cada miembro del coro como uno de los beneficios más relevantes en el uso de las TIC, un hecho que mejora su autoestima, seguridad y facilita la memorización.

Otra de las acciones clave del proyecto es la utilización de recursos técnicos y tecnológicos para la consecución de una interpretación musical multimodal, multisensorial y accesible (Sánchez Borroy, 2021). Entre estos recursos se incluyen:

mochilas vibratorias para que las personas sordas puedan sentir la música; equipos FM para personas con (dis)capacidad auditiva; paneles LED para percibir de forma visual el ritmo, la intensidad y otros parámetros musicales de las canciones a través de luces y colores; traducción de los textos a Braille y a Lengua de Signos; y la inclusión de experiencias de percepción de distintos olores, sabores y sensaciones táctiles en los conciertos del coro.

En este tiempo, el proyecto ha sido reconocido con tres premios de carácter autonómico y uno de carácter nacional en los que se destacan la labor social, la solidaridad, la lucha por los derechos humanos a través de la música y la inclusión entre otros valores (EuropaPress, 2019).

Tabla 9. Premios recibidos por el CIC.

Fecha	Premio
12/03/2019	Impulso Solidario de Ibercaja 2018
11/12/2019	Premio Ebrópolis 2019 (ed. XVIII) a las buenas prácticas ciudadanas
24/10/2022	Entrega de reconocimiento TDAH Morvedre
12/12/2022	Inclusión de la Diversidad en el ámbito cultural. Día de los derechos humanos. Ciudadanía-DGA

Diversas personalidades del mundo de la política, la cultura o la inclusión se han acercado al proyecto en estos años simpatizando y poniendo en valor la labor desarrollada por los miembros del Coro Inclusivo Cantatutti, como es el caso de la actual Ministra de Educación del Gobierno de España, Pilar Alegría; la ya fallecida soprano lírica internacional y aragonesa, Pilar Torreblanca; el artista y representante de España en Eurovisión, Blas Cantó; o el polifacético maestro, músico, escritor y comunicador turolense, Salvador Berlanga.

La actividad del proyecto se ha reflejado con su aparición en diversos medios de comunicación de ámbito regional y nacional, con un total de 46 reportajes y publicaciones en los últimos años (Ver Anexo 10). Entre la prensa escrita destacan medios como El Heraldo y el Periódico de Aragón, el diario ABC, La Vanguardia, elDiario.es, *EuropaPress* y La Razón. Entre las apariciones radiofónicas destacan la

Cadena Ser y Onda Cero. Y en las televisiones, la 1 y la 2 de TVE[107], así como Aragón TV. En estas apariciones, el coro ha sido presentado como un referente en la promoción de la inclusión social a través de la música, y se han destacado sus actuaciones y colaboraciones con entidades inclusivas. Estas apariciones han contribuido a dar a conocer el trabajo del coro y su labor social.

3.6. ENFOQUES METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS

El enfoque metodológico de este proyecto es fundamental para el alcance de los objetivos propuestos. Parte de un paradigma inclusivo y democrático (UNESCO, 2020), y se fundamenta en diversas teorías de la psicología del aprendizaje (Leontiev et al., 2004), relevantes corrientes pedagógicas musicales (Díaz Gómez & Giráldez Hayes, 2007) y estudios recientes de la neurociencia aplicada a la educación musical (Oriola Requena et al., 2021). A través de lo anterior se busca garantizar el acceso equitativo y la participación plena de todos los coralistas, independientemente de sus características o experiencias previas, contribuyendo así a una educación permanente y con ello al Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 “Educación de calidad” de la Agenda 2030 de la ONU (UNESCO, 2016a). La UNESCO define la “educación permanente” como un proyecto global que abarca todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad (UNESCO, 1976), aspectos que se fomentan en el CIC a través de la música y el canto coral.

El paradigma de inclusión sobre el que se fundamentan los enfoques metodológicos del Coro Inclusivo Cantatutti supone la comprensión de la diversidad no como una minoría que debe ser integrada en el “gran grupo”, sino como la heterogeneidad individual que caracteriza al ser humano y que debe abrazarse construyendo comunidades que acojan y hagan que todo el mundo se sienta seguro y bienvenido (Elizondo Carmona, 2020). De esta forma, el CIC busca la eliminación de barreras y la creación de un entorno de aprendizaje acogedor y accesible para todos, valorando

[107] Televisión Española

la diversidad como un activo enriquecedor, construyendo materiales bajo un Diseño Universal del Aprendizaje, aprovechando las nuevas tecnologías y desarrollando políticas que refuerzan y sostienen la inclusividad en todos los niveles del proyecto.

Asimismo, el CIC se fundamenta en un paradigma democrático (Sant, 2019) que permea todas sus actividades y estructuras organizativas. Se promueven valores como la equidad, el respeto mutuo, la participación activa y la toma de decisiones, escuchando todas las voces, buscando transmitir conocimientos y, en definitiva, contribuyendo a la formación de ciudadanos responsables y críticos. Este enfoque incluye la participación activa de los coralistas en su proceso educativo, creando un entorno colaborativo que valora el trabajo en equipo y el diálogo, la enseñanza de valores democráticos fundamentales como la justicia y la libertad, y una educación orientada al respeto de los derechos humanos, promoviendo así una cultura de inclusividad y no discriminación. Para el alcance de estos objetivos, el proyecto se inspira en recientes movimientos de transformación social a través de la música como son el Activismo Educativo Musical (Hess, 2019a) y el *Musicking* (Small, 1998).

Fundamentado en estos dos importantes paradigmas de inclusión y democracia, el Coro Inclusivo Cantatutti hace uso de una metodología ecléctica que integra estrategias y técnicas de múltiples métodos de enseñanza y aprendizaje. Este enfoque metodológico se caracteriza por su flexibilidad, la personalización del proceso educativo y el desarrollo de un trabajo integral que abarca aspectos académicos, sociales, emocionales y físicos. Se trata, por lo tanto, de una "metodología centrada en el cantante", que deriva del concepto "*Student Centered Approach"* (Weimer, 2013), el cual propone partir de las características individuales, conocimientos previos y centros de interés de los participantes y que busca favorecer su desarrollo holístico (Forbes, 2003). Ello implica una constante adaptación y ajuste fundamentado en evaluaciones continuas y formativas (Sanmartí Puig, 2020) que permiten al coralista ser consciente de su proceso de aprendizaje, de lo que sabe y de lo que puede hacer para seguir mejorando, y que fomentan, a su vez, la innovación y la creatividad en las prácticas docentes. Estos procesos formativos de evaluación que permiten la participación activa y responsable del coralista en su aprendizaje se consiguen a través de la implementación de modelos como el *flipped learning* (Bergmann & Sams, 2012) que, como se desarrolla más adelante, favorece la respuesta a los distintos ritmos de aprendizaje a través de espacios virtuales donde

el contenido queda a disposición del estudiante, para acceder cuándo, dónde y cuántas veces lo requiera.

Atendiendo a su organización temporal, el CIC realiza dos ensayos semanales de dos horas y complementa su programa con una variedad de actividades adicionales tales como talleres, actuaciones, colaboraciones o convivencias. Cabe destacar que el CIC mantiene sus “puertas abiertas” a nuevos integrantes durante todo el año y para ello se implementa un modelo en el que se facilita el acceso a través del acompañamiento y una secuenciación de aprendizajes basada en las experiencias previas y características individuales del coralista. Se trata de que cualquier persona se sienta bienvenida, incluida y capaz de incorporarse a la actividad de manera progresiva y adaptada. Esto sintoniza con el concepto de “hospitalidad incondicional” aportado por Higgins (2012) y leído en Rodríguez Sánchez (2019). La palabra hospitalidad se origina del término griego *philoxenia*, que se traduce como "amor al extraño". Este concepto sugiere una actitud de acogida permanente, facilitando la construcción de vínculos interpersonales y fomentando la formación de una comunidad.

La filosofía y las acciones diseñadas por el Coro Inclusivo Cantatutti resuenan con enfoques metodológicos como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Elizondo Carmona, 2022), un modelo didáctico basado en los avances de la neurociencia y diversas teorías del aprendizaje que busca promover propuestas de enseñanza inclusivas a través de diseños curriculares flexibles que respondan a las diferentes necesidades y capacidades del alumnado (Rose et al., 2005). El DUA se estructura en tres principios: proporcionar múltiples formas de implicación, de representación y de expresión (Alba Pastor, 2019); por lo que desde el CIC se diseñan cuidadosamente materiales y actividades variados y accesibles a la composición diversa del coro. Esto incluye adaptaciones en los calentamientos, dinámicas y directrices generales, asegurando que cada miembro pueda acceder a la información necesaria y participar plenamente en las iniciativas propuestas.

Atendiendo al principio del DUA por el que se deben proporcionar diversas formas de implicación, el coro ofrece varias áreas de trabajo e interés, incluyendo el aprendizaje e interpretación de Lengua de Signos Española, la producción audiovisual, la logística, el acompañamiento y cuidado, la gestión de redes sociales, la creación de decorados y materiales para actuaciones y ensayos, así como la realización de tareas administrativas y económicas, entre otras. Se han establecido grupos de trabajo y

comisiones dedicadas a estas áreas, fomentando una organización jerarquizada con reuniones regulares y coordinadores. Esta estructura promueve un sentido de autonomía y empoderamiento entre los miembros, incentivando un liderazgo compartido y la cooperación entre los coralistas dentro del proyecto. Además, se practica la autorregulación del aprendizaje, otra de las pautas para implementar este principio, gracias al desarrollo de evaluaciones formativas con enfoques como el *flipped learning*, nombrado anteriormente, y fomentando a su vez el autoconocimiento y la autorregulación emocional.

Con respecto al segundo principio del DUA que busca "proporcionar múltiples formas de representación", el coro implementa una política de Accesibilidad Universal en todos sus canales de comunicación. Esto incluye la traducción de partituras al braille, el uso de *MIDI*s y musicogramas (Wuytack & Boal-Palheiros, 2009), y el empleo de plataformas adaptadas accesibles desde dispositivos móviles. Se utilizan vídeos subtitulados o con lengua de signos y se ofrecen explicaciones en un lenguaje claro, considerando las necesidades de personas con dificultades en el lenguaje o desconocimiento del idioma, así como la diversidad generacional del coro. También se proporcionan descripciones de imágenes o situaciones que presentan desafíos de accesibilidad.

Por último, en cuanto al tercer principio DUA, "proporcionar múltiples formas de expresión", se fomenta una expresión multimodal que abarque todos los canales de comunicación posibles. Una estrategia clave para hacer la música coral más accesible es el uso de la lengua de signos. El aprendizaje e interpretación de las canciones en lengua de signos por todos los coralistas no solo enriquece su experiencia individual, sino que también acerca la música a personas con discapacidad auditiva, ampliando así la inclusión en el ámbito musical. Así mismo, como se explica más adelante, el uso de distintas técnicas y dinámicas basadas en la vivenciación e interpretación de la música de formas variadas, como es a través del cuerpo y el movimiento, favorece igualmente la exploración de canales diversos de expresión que se adaptan a las distintas preferencias y necesidades de los coralistas.

Continuando con la metodología ecléctica que implementa el CIC, una parte importante de su planteamiento responde a las principales corrientes pedagógicas musicales del último siglo. El coro integra de manera cohesiva y adaptada a su diversidad, bajo un enfoque inclusivo, las enseñanzas de distintos pedagogos

musicales como Dalcroze, Kodály, Orff, Martenot o Willems, entre otros, los cuales, inspirados por el movimiento de la Escuela Nueva bajo el lema “Música para todos” transformaron la educación musical para que esta fuera activa, vivida y creativa (Alsina, 2007). En el CIC, el método Dalcroze se utiliza para fortalecer la relación entre música y movimiento, fomentando la conciencia corporal y la sensibilidad, explorando nuevas formas de expresión y mejorando el sentido rítmico y la sincronización grupal (López-Casanova, 2009). Por otro lado, aplica los principios de Kodály para el desarrollo auditivo y vocal a través del uso de la fononimia para la afinación interválica y la escucha entre cuerdas (Subirats Bayego, 2007), así como las aportaciones de Willems para el desarrollo del oído musical (Willems, 2001) y la conexión entre la música y la naturaleza humana. El método Orff se incorpora, asimismo, para seguir trabajando el ritmo y la creatividad, partiendo del propio recitado rítmico del lenguaje verbal (palabra, frase) y llegando a una instrumentación basada principalmente en el esquema corporal de cada coralista (pies, muslos, palmas…), con la introducción progresiva de algún instrumento de percusión (Fontelles Rodríguez, 2019). Del enfoque de Martenot se toma, fundamentalmente, el desarrollo de la relajación segmentaria y la importancia de esta como creadora de paz y energía interior (Martenot, 1993b). A su vez, del método Suzuki, la importancia de animar y reforzar de manera afectuosa, recordando la premisa de su método “Educación del Talento” que establece que al igual que todos los niños son capaces de aprender su lengua materna, podrán aprender música de la misma forma: con amor (Suzuki & Spencer, 2004). Esta amalgama de metodologías enriquece las habilidades musicales de los coralistas y fortalece un entorno inclusivo, respetando y celebrando la diversidad de sus miembros.

Asimismo, durante los ensayos también se utilizan técnicas de expresión corporal para favorecer la vivenciación de la música y la mejora de la técnica vocal apoyada en una correcta postura y activación del cuerpo. Estas técnicas tienen un enfoque claramente cooperativo y suponen la exploración por parte de los coralistas de diferentes modos de expresión y comunicación. Además, les permite entender y experimentar el canto en consonancia con el movimiento. Esto se lleva a cabo siguiendo las aportaciones de Jaques-Dalcroze (2014), y de nuevas técnicas basadas en el uso del movimiento en el canto como las propuestas por Van Proosdij (2022) en su método *Voice and Physique*.

De igual manera, la inclusión requiere de conocimiento, sensibilidad y empatía, algo que caracteriza también al canto coral. Una de las mejores formas de experimentarlo es a través de técnicas de arte dramático (Cejudo Cortés et al., 2021). Su enfoque cooperativo refuerza los lazos entre los coralistas y las dinámicas en sí permiten ahondar y conectar con realidades diversas. Aplicado al trabajo sobre una canción, favorece la interpretación y el desarrollo de un sentimiento común. La empatía se ve reforzada por las actividades musicales grupales en el contexto educativo y los estudios neurocientíficos evidencian la contribución positiva de esta al estudio, preparación e interpretación musical colectiva (Davila-Barrio et al., 2023).

Continuando con algunas de las técnicas utilizadas en los calentamientos y dinámicas de ensayo, la fononimia del método Kodály, basada en el uso de gestos para señalar las notas de la escala, favorece el desarrollo del oído musical y la mejora en la entonación interválica tanto en aquellos coralistas que se están iniciando en la música, como en aquellos que ya tienen conocimiento al respecto (Kodaly, 1974). Actualmente, en el CIC se implementan además técnicas basadas en el sistema *Vocal Painting (VOPA)*, el cual se basa en el uso de un código de gestos (75 hasta la actualidad) claros y sencillos que permiten al director ajustar parámetros de interpretación musical en el momento o crear música de carácter totalmente improvisatorio con cantantes de todos los niveles o, incluso, con el público (Leman et al., 2017). Este sistema fue desarrollado por el profesor Jim Daus Hjernøe de Dinamarca y tiene sus raíces en el Soundpainting (Duby, 2007), un método desarrollado por Walter Thompson que hace uso de una lengua de 1.500 signos, universal y multidisciplinar, para la composición en vivo por parte de músicos, actores, bailarines y artistas visuales. Tiene también, diversas aplicaciones para trabajar de forma inclusiva con grupos heterogéneos, como señala Millà (2021), quien afirma que se han desarrollado proyectos con personas que presentaban distintos grados de autismo en los que se ha demostrado la eficacia del uso de estos gestos frente al lenguaje verbal para la comunicación con propósitos musicales. Ante el desafío que representa utilizar gestos con personas no videntes, en el CIC se introducen variaciones para fomentar su accesibilidad a través del acompañamiento y cooperación por compañeros videntes.

En el CIC se implementan de igual modo técnicas del método BAPNE que se basa en estudios sobre neuromotricidad y estimulación cognitiva, siendo uno de sus pilares

la etnomusicología y empleando la percusión corporal como recurso didáctico. La práctica sistemática con los ejercicios propuestos en el método estimula las funciones ejecutivas y permite una mejora en la coordinación a nivel individual y grupal.

> El movimiento, la neuromotricidad, el teatro y la danza son recursos pedagógicos de alto valor educativo que ayudan a formar al alumnado de forma holística (…) la percepción del movimiento y del ritmo en otras culturas nos sirve a modelo de reflexión a la hora de aportar una mirada diversa. (Romero Naranjo, 2019, p. 142).

La puesta en práctica de estas técnicas y enfoques metodológicos responde, como se ha indicado al inicio, a un paradigma inclusivo y democrático por el que la educación debe ser accesible para todas las personas y favorecer un aprendizaje competencial que ahonde en una educación permanente y de calidad, que prepare a las personas para afrontar los retos del siglo XXI (UNESCO, 2016b). Esto no se puede alcanzar sin tener en cuenta las aportaciones que las diversas Teorías de la Psicología del Aprendizaje han hecho acerca de cómo se produce dicho aprendizaje y los factores que hay que tener en cuenta. Resultan de especial interés las aportaciones de la teoría del Constructivismo desarrollada por autores como: Vygotsky, con su Zona del Desarrollo Próximo; Bruner y la importancia del medio ambiente, social y cultural; Ausubel y Novak, con el Aprendizaje Significativo; o John Dewey, con su influencia en el desarrollo del Progresismo Pedagógico.

Estas aportaciones son fundamentales ya que desde el CIC se busca lograr una adquisición profunda y reflexiva de los conocimientos donde la nueva información se vincule de manera sustancial con el conocimiento previo del coralista.

El enfoque desarrollado por Ausubel y Novak bajo el término de “Aprendizaje Significativo” (Ausubel et al., 1976) se contrapone al aprendizaje memorístico, implica una comprensión profunda y una construcción activa del conocimiento, y pone el énfasis en la relevancia personal y la motivación intrínseca. Es decir, para que se dé un aprendizaje significativo se debe partir de los conocimientos previos e intereses del alumno y favorecer un entorno social adecuado de interacción y colaboración (Ausubel, 1983). Estos aspectos se tienen en cuenta a la hora de diseñar los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera de los ensayos, así como en la elección del repertorio, ya que este puede ser inclusivo a diferentes niveles: atendiendo a su dificultad, su temática y su contexto cultural; por lo que desde el CIC se busca que

sea adecuado al nivel de los coralistas, motivador y representativo de sus contextos vitales y culturales.

A parte de estas indicaciones del campo de la Psicología de la Educación, base para el diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la aplicación de la metodología, el Coro Inclusivo Cantatutti hace especial hincapié en la participación activa de todos los coralistas en el proyecto, alineado con Muntaner-Guasp et al. (2022). Esta participación activa se materializa en metodologías competenciales como son el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el Aprendizaje Servicio (ApS), fomentando el liderazgo compartido, haciendo un gran uso de enfoques cooperativos y colaborativos y aprovechando aportaciones organizativas y estructurales de modelos como el *Flipped Learning*.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es un método que bebe de las teorías Constructivistas y que nació en la Escuela-Laboratorio de la Universidad de Chicago creada por John Dewey bajo el nombre *Project Method* (Blanco Martínez, 1996) está fundamentado en la psicología de la acción, se centra en el estudiante y se caracteriza por la exploración activa y prolongada de proyectos complejos y contextualizados en situaciones reales. En el caso concreto del coro, se organiza el trabajo por proyectos tanto para la consecución de eventos internos, como externos. Esta metodología favorece el liderazgo compartido e impulsa a los coralistas a adquirir conocimientos y habilidades al tiempo que afrontan retos o necesidades prácticas intrínsecas a la actividad del coro. A parte, promueven el desarrollo de competencias esenciales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la colaboración y las habilidades de comunicación. Los proyectos, como indica Vergara (2022), deben culminar en un producto o presentación final. Ejemplos concretos de Aprendizaje Basado en Proyectos o Retos desarrollado en el CIC son: la organización de convivencias, talleres, dinámicas, grabaciones, celebraciones, viajes, etc. a nivel interno; o la organización de conciertos, colaboraciones, etc. a nivel externo.

El liderazgo compartido, como se ha visto previamente, forma parte de las estrategias del Coro Inclusivo Cantatutti. Implica una estructura colaborativa y la distribución de responsabilidades, donde las funciones de gestión no se concentran exclusivamente en el director o los coordinadores, sino que se extienden a varios miembros del grupo. Esta metodología de liderazgo fomenta la participación activa y el empoderamiento de todos los integrantes, permitiendo que contribuyan en diversas áreas como la

organización de eventos, la logística y dirección de ciertos ensayos, la moderación de dinámicas o la creación de materiales propios para el aprendizaje musical o la difusión del proyecto. Este enfoque mejora la motivación y el compromiso de los coralistas al sentirse parte esencial del funcionamiento del coro y desarrolla sus habilidades de liderazgo, comunicación y trabajo en equipo. Además, promueve un ambiente inclusivo y democrático al valorar y respetar las diversas perspectivas y habilidades de todos los miembros, lo cual es fundamental para la resolución efectiva de conflictos y la coordinación de tareas, contribuyendo significativamente al éxito y la armonía del grupo coral. En este proceso o estrategia se tiene en cuenta la representatividad en los roles de liderazgo de los distintos perfiles que el coro alberga.

Además del liderazgo compartido, los enfoques colaborativos y cooperativos marcan el diseño y desarrollo de los ensayos, llevando a cabo dinámicas que buscan la colaboración o cooperación de los componentes del coro para la creación e improvisación musical, construyendo un fuerte sentimiento de pertenencia al grupo, fortaleciendo la autoestima de los coralistas y favoreciendo la participación de cada uno de ellos. Según Kagan and Kagan (2017) el aprendizaje cooperativo es más efectivo que las alternativas no cooperativas para el desarrollo del entendimiento, la toma de roles, la compasión y la empatía. Además, como afirma Johnson and Johnson (1989), las investigaciones muestran que las experiencias cooperativas son más efectivas para el desarrollo de la habilidad de entender la perspectiva cognitiva y emocional de los otros.

Otro de los modelos de los que se enriquece el CIC es el *Flipped Learning* (Bergmann & Sams, 2012). Este modelo plantea una educación invertida en la que el alumno accede al "material teórico" desde casa para posteriormente poder desarrollarlo en la práctica del aula a través de metodologías activas que favorezcan su trabajo en equipo y desarrollo de habilidades consideradas de alto nivel (del inglés *"High Order Thinking Skills"* (Krathwohl et al., 1973)). En el contexto del coro, los integrantes tienen acceso a un Aula Virtual en la que pueden nutrirse de conocimientos teórico-prácticos sobre técnica vocal, ejercicios de vocalización y percusión corporal, entre otros, a través, fundamentalmente, de vídeos enriquecidos que permiten la interacción del usuario, favorecen su evaluación formativa gracias al *feedback* recibido y recogen información para evaluar constantemente la calidad y utilidad de los materiales de forma que se puedan seguir mejorando y respondiendo a toda la diversidad del coro.

Igualmente, el Aula Virtual da acceso al repertorio digitalizado, tanto de las partituras, como de *MIDI*s por voces y de vídeos donde, cada canción, se explica e interpreta en lengua de signos. Esto permite a los coralistas seguir aprendiendo y explorando desde casa para posteriormente aplicarlo y enriquecerlo durante el ensayo, respondiendo a los distintos ritmos de aprendizaje y a los principios de Accesibilidad Universal, ya que el material está dispuesto teniendo en cuenta el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). Del mismo modo, el uso de las nuevas tecnologías contribuye a la alfabetización digital, una competencia cada vez más necesaria y a la que no todas las personas tienen acceso por motivos diversos (Serrano-Pastor et al., 2022).

Algunos de estos materiales que se comparten en el Aula Virtual para beneficio de los coralistas tienen su origen en otra de las estrategias metodológicas clave del CIC, el Aprendizaje-Servicio (ApS). Atendiendo a Fernández Prados (2021), los orígenes de este método se sitúan en Estados Unidos y diversos autores coinciden en que sus bases y raíces teóricas provienen de la pedagogía de *John Dewey*. Aun así, su gran internacionalización hace difícil delimitar una trayectoria clara y, por otro lado, pueden encontrarse diversidad de iniciativas por todo el mundo con objetivos similares al Aprendizaje Servicio. Este modelo se basa en tres principios: control y participación activa de los beneficiarios en el servicio, aprendizaje mutuo entre quienes sirven y son servidos, y la generación de significado a través del servicio.

Siguiendo estas claves del Aprendizaje Servicio, en el coro se integra el aprendizaje académico con el servicio comunitario, beneficiando tanto a los coralistas como a la comunidad. El servicio se presenta de manera interna, hacia los participantes del propio proyecto, y de manera externa, hacia otros colectivos o la sociedad en general. Los coralistas participan en proyectos prácticos que abordan necesidades reales, aplicando conocimientos teóricos y desarrollando habilidades clave como el pensamiento crítico y el liderazgo. La colaboración con organizaciones comunitarias y la evaluación integral del aprendizaje y del servicio prestado son aspectos fundamentales de este enfoque, que destaca por su impacto educativo y comunitario.

Por un lado, en lo que respecta al servicio que repercute de manera interna en el CIC, algunos miembros crean archivos *MIDI* utilizando software especializado para facilitar el aprendizaje musical del grupo, mientras que otros aprenden y enseñan lengua de signos al resto del coro para enriquecer la interpretación del repertorio en LSE. Además, otros participantes desarrollan sus habilidades en grabación y edición de

vídeos lo que promueve la autoexpresión y la creatividad, al tiempo que contribuye a la visibilidad y divulgación del trabajo del coro. Igualmente relevante es la contribución de miembros que aplican sus conocimientos en dirección coral, técnica vocal, danza o regiduría de los conciertos, roles que son esenciales para la organización y ejecución de las actuaciones.

Por otro lado, a nivel externo, el ApS en Cantatutti se extiende a través de la colaboración con otras entidades y la realización de formaciones que promueven la inclusión y la accesibilidad en un contexto más amplio. Estas actividades refuerzan la visión del coro de servir a la comunidad y permiten a sus miembros aplicar y compartir sus conocimientos y habilidades en un entorno más amplio, reafirmando su compromiso con los principios del proyecto y creando un ciclo continuo de aprendizaje, aplicación y contribución. Esta metodología no solo enriquece la experiencia musical y personal de los coralistas, sino que también proyecta un impacto social significativo, tanto dentro del coro como en la comunidad en general.

En conclusión, el enfoque pedagógico del Coro Inclusivo Cantatutti responde a una metodología ecléctica que bebe de las aportaciones de diversos modelos y métodos de la pedagogía musical y la pedagogía general, apoyándose en los estudios de la psicología del aprendizaje, la neurociencia y adaptando las técnicas a los paradigmas de inclusión y democracia sobre los que se construye toda acción, a través de pilares clave como la accesibilidad universal, la cooperación o el activismo educativo musical.

3.7. ACCESIBILIDAD MUSICAL EN EL CIC

El Coro Inclusivo Cantatutti es un proyecto musical que busca garantizar la accesibilidad a la cultura musical para todas las personas, independientemente de sus habilidades o situaciones especiales, más allá del concepto de accesibilidad vinculado con la diversidad funcional o (dis)capacidad. Para lograrlo, ha llevado a cabo diversas acciones enfocadas en estos aspectos, como parte de su compromiso social y artístico.

Según Elizondo Carmona (2020), la accesibilidad universal se refiere a la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad, comodidad y autonomía. Esto

implica seguir la estrategia de "diseño para todos" y considerar ajustes razonables, lo que significa que la accesibilidad ya no se trata solo de eliminar barreras, sino de diseñar sin ellas. Este enfoque elimina la visión negativa centrada en las limitaciones y se enfoca en las personas y su calidad de vida.

Entre las medidas que ha adoptado el Coro Inclusivo Cantatutti para promover la accesibilidad en la música, tanto en sus actividades internas como externas, destacan las siguientes:

Medidas de accesibilidad en la interpretación musical:

- **Aprendizaje de Lengua de Signos:** el proyecto promueve el acceso musical y la sensibilización hacia los colectivos de la comunidad sorda, mediante el aprendizaje e interpretación de Lengua de Signos (LSE) por parte de los integrantes del coro (Nadal-García, Pérez-Penalva, et al., 2021). Esto genera un “nuevo arte” accesible y multimodal que facilita la comunicación con las personas con (dis)capacidad auditiva (Nadal-García, López-Casanova, & Juan-Morera, 2021). El signado de las canciones permite a estos colectivos participar como intérpretes musicales y como espectadores (López-Casanova et al., 2020). El aprendizaje en el CIC de la lengua de signos incluye también a las personas ciegas (Juan-Morera, Nadal-García, & López-Casanova, 2023).
- **Traducción de los textos de las canciones:** se traducen los textos de las canciones al Braille y a la Lengua de Signos para garantizar la accesibilidad para personas con (dis)capacidad visual y auditiva.

Medidas de accesibilidad en la percepción musical y experiencia multisensorial (Televisión Española, 2022):

- **Intérpretes de lengua de signos**: además de contar con interpretación musical signada, los eventos y conciertos organizados por el Coro Inclusivo Cantatutti cuentan siempre con intérprete profesional de LSE.
- **Audiodescripción de las actuaciones:** se proporciona una audiodescripción de las actuaciones en vivo previa a la interpretación para facilitar el seguimiento y comprensión de la música, así como su significado y contexto.
- **Subtitulado:** se genera subtitulado siempre que es posible. Tanto en los materiales de trabajo internos del proyecto como en las actuaciones públicas.

- **Recursos técnicos y tecnológicos:** se emplean para lograr una interpretación musical multimodal, multisensorial y accesible en sus representaciones. De este modo, disponen mochilas vibratorias para que las personas con (dis)capacidad auditiva puedan sentir las vibraciones de la música y tener una experiencia inmersiva. También se hace uso equipos FM para mejorar la calidad del sonido y accesibilidad para personas con audífono. Además, se utilizan paneles LED interactivos para ayudar a la diversidad del público a percibir de forma visual el ritmo, la intensidad y otros parámetros musicales de las canciones a través de luces y colores.
- **Cajas multisensoriales:** en algunos conciertos se utilizan cajas o *kits* multisensoriales para experimentar distintos olores, sabores y sensaciones táctiles relacionadas con las letras de las canciones y enriquecer la experiencia musical.

Medidas de accesibilidad en los espacios y mobiliario:

- **Adaptación de espacios y mobiliario:** se tiene en cuenta la accesibilidad en el diseño de escenografías y en la participación en espacios accesibles que cuenten con mobiliario para personas con movilidad reducida o algún otro tipo de necesidad específica.
- **Iluminación accesible:** se tiene en cuenta la iluminación de los eventos desde la perspectiva de las personas con fotofobia, adaptando el espectáculo o reservando una zona que cumpla con las necesidades específicas.

Medidas de accesibilidad en la información y atención individualizada:

- **Accesibilidad digital:** se promueve el uso de herramientas y plataformas de trabajo y comunicación tecnológicas adaptadas y accesibles (López-Casanova et al., 2023a). Se trabaja en la accesibilidad digital de las publicaciones en la propia web del proyecto y las redes sociales, sensibilizando a los participantes de su importancia.
- **Accesibilidad en la información y señalización:** se promueve la accesibilidad en la información y señalización para personas con (dis)capacidad visual o intelectual.

- **Formularios de atención individualizada:** se dispone de formularios en los que se atienden de forma individualizada las necesidades específicas para personas con algún tipo de necesidad y/o diversidad (Serrano-Pastor et al., 2022). Esto se aplica a los participantes en el proyecto y sus actividades cotidianas y a los asistentes a eventos y/o conciertos organizados por el Coro. Se proporciona información detallada sobre las adaptaciones que se ofrecen para que los asistentes con necesidades específicas puedan planificar su visita y saber qué esperar.
- **Asientos o zonas reservadas:** se dispone, si es necesario, de espacios reservados para facilitar las distintas necesidades del público asistente a los eventos. Necesidades de visualización, escucha, fotosensibilidad, proximidad a la intérprete de LSE o necesidad de permanecer sentado/a.
- **Fomento de la retroalimentación y sugerencias de accesibilidad:** a través de formularios o comunicación directa con los asistentes se recaba información y recogen las propuestas de mejora en cualquier aspecto del proyecto, con especial atención a la accesibilidad.

Medidas de accesibilidad económica:

- **Accesibilidad económica:** la participación del coro, sus talleres y actividades oficiales son gratuitos. Así mismo, no se cobra entrada por la asistencia a sus conciertos y actuaciones.

CAPÍTULO 4.

4. METODOLOGÍA

> Not only is what is said important, but also how it is said, what cultural information the participants draw upon, and how musical performances are linked to specific experiences and articulations of identity, culture, and agency.[108] (Boeskov, 2019, p. 65)

La presente investigación se enfoca en el Coro Inclusivo Cantatutti (CIC), y para llevarla a cabo se ha desarrollado una metodología eminentemente etnográfica, inspirada también por diversas corrientes etnomusicológicas, con el propósito de comprender y analizar el impacto personal y social de la actividad musical de este coro y su relación con la inclusividad.

La metodología etnográfica se ha seleccionado con el fin de comprender el fenómeno del Coro Inclusivo Cantatutti en su contexto cultural y social, así como para conocer la forma en que la práctica coral inclusiva se vincula con las vidas y experiencias de los participantes y su entorno (Wolcott, 1985). Esta metodología se enfoca en la observación, la participación y la reflexión crítica para entender y describir las prácticas culturales y sociales de un grupo (Atkinson et al., 2001). A pesar de que generalmente se apoya en información cualitativa, esta metodología no descarta la posibilidad de emplear datos cuantitativos relevantes (Hammersley, 2006). Según Trondman et al. (2018) la etnografía se informa desde cuatro fuentes elementales: las experiencias vividas, la comprensión cultural, la teorización y la crítica social.

El Coro Inclusivo Cantatutti desarrolla su actividad en el contexto de la Universidad de Zaragoza, que es una institución de educación formal. No obstante, su actividad

[108] No solo es importante lo que se dice, sino también cómo se dice, qué información cultural utilizan los participantes y cómo las interpretaciones musicales se vinculan con experiencias y articulaciones específicas de identidad, cultura y agencia.

no se encuentra recogida en los planes de estudios ni atiende específica y exclusivamente al alumnado perteneciente a la institución educativa, por lo que se sitúa en un contexto único y particular. Delamont and Atkinson (2018) defienden que las etnografías de la educación deberían escapar de las categorías que se dan por sentadas y emprender investigaciones en todos los escenarios donde se lleva a cabo el aprendizaje y la instrucción, al margen de la educación formal. Se puede aprender mucho acerca de la habilidad, el carisma, la autoridad, la dramaturgia y la pedagogía extendiendo nuestras perspectivas investigadoras a estudios científicos, artísticos o musicales en los márgenes de lo estandarizado. Para lograr esto, los autores entienden que se necesita experiencia metodológica y capacitación en una variedad de técnicas y disciplinas que inevitablemente han de ser multimodales. Debe existir una especial atención al trabajo cotidiano de los actores sociales, en lugar de apelaciones vagas a la indagación "cualitativa" basada en las experiencias relatadas por los informantes o relatos autoetnográficos de los propios sentimientos de los investigadores.

Beach et al. (2018b) afirman que durante los últimos 30 años la etnografía ha experimentado un importante crecimiento en el campo de la investigación educativa, pasando de ser una tradición emergente a uno de los métodos de investigación más relevantes. Según Poveda et al. (2018), se puede observar una tendencia en la investigación etnográfica educativa en la que un número cada vez mayor de investigadores se enfoca en las prácticas creativas y en los espacios artísticos como entornos y recursos para el proceso de aprendizaje, la formación de identidades y el fomento de la acción social.

Soldevila-Pérez et al. (2023) sostienen que para fomentar prácticas educativas inclusivas es necesario establecer procesos colaborativos entre etnógrafos y docentes, mediante la investigación y el desarrollo conjunto de propuestas. Es fundamental incluir la voz de todos los implicados en los procesos educativos para que el proceso de colaboración sea efectivo. Reconocer y valorar las voces de los estudiantes permite reflexionar críticamente sobre el funcionamiento del entorno educativo en relación con sus intereses y bienestar, y posibilita transformar la situación. Asimismo, escuchar las voces de los estudiantes que no se comunican verbalmente implica aplicar enfoques etnográficos que respeten al individuo y reconozcan positivamente estas formas de comunicación. La reflexión sobre la

práctica educativa se convierte en la herramienta principal para transformar y mejorar estos procesos, no solo promoviendo cambios en las actividades, sino también en cómo se entienden los métodos de inclusión en estos entornos educativos. Esta tesis pretende ser una investigación que sea en sí misma inclusiva, es decir, que no sea un mero estudio acerca de la inclusión que se pierda en la retórica, como afirma Barton (2011).

Hammersley (2018) aborda la dificultad de definir hoy en día la etnografía. Desde los años 70 han surgido numerosas corrientes metodológicas que colisionan entre sí y que entran en conflicto con otros planteamientos metodológicos de investigación. Según las definiciones de diversos autores estudiados en su artículo, Hammersley (2018), defiende que la etnografía se podría caracterizar por ser un proceso de recopilación de datos a relativamente largo plazo en entornos naturales, confiando en la observación participante o el compromiso personal del investigador. Empleando una gran variedad de tipos de datos con el objetivo de documentar lo que realmente sucede, la etnografía enfatiza la importancia de los significados que las personas le dan a los objetos, incluidos ellos mismos, en el curso de sus actividades. Por último, el autor destaca el enfoque holístico, que implica que la etnografía tenga en cuenta todos los aspectos relevantes de la cultura para no limitarse a una sola dimensión de la vida social.

Beach and Vigo-Arrazola (2021) destacan la importancia de superar la tradicional separación entre investigación y práctica a fin de lograr una transformación social y una justicia educativa. Para los autores, los etnógrafos deben ser conscientes de la necesidad de desestabilizar las relaciones jerárquicas existentes y resistir la tentación de invertir únicamente en aquello que, creen, les generará reputación y financiación en el futuro, atendiendo a la posición de clase, así como de las relaciones de dominación y subordinación que se presentan en la sociedad.

Vigo-Arrazola and Tummons (2023) defienden que el valor real de la etnografía radica en su capacidad para transformar y cambiar, no solo la acción, sino también la forma de pensar y ser. La investigación etnográfica crítica apoya la transformación al informar y proporcionar conocimientos empíricos teorizados a través de una perspectiva de justicia social. Cohen et al. (2017) entienden que las problemáticas relacionadas con el poder, el control, el privilegio, la represión, la hegemonía, la

victimización, la marginación y la explotación social deben ser abordadas mediante el cambio activo, en lugar de limitarse a identificarlas y cuestionarlas.

Según Delamont and Atkinson (2021), el valor del trabajo de campo etnográfico va más allá de la recolección de datos, ya que es una experiencia que dota al investigador de autoridad para hablar y escribir sobre el proceso. Es un rito de iniciación que proporciona una comprensión más profunda del objeto de estudio y permite una mayor autoridad en el análisis y la interpretación de los datos recopilados.

Por ello, en esta tesis, el foco metodológico apunta más allá del fenómeno musical en el Coro Inclusivo Cantatutti, con el fin de abarcar aspectos sociales y de inclusión vinculados a la actividad. Aun así, la música es un fenómeno cultural arraigado en las comunidades, y la etnomusicología, como corriente interdisciplinaria, puede ofrecer una comprensión enriquecedora de las interrelaciones entre la música, la cultura y la sociedad. De esta manera, se busca enriquecer el marco teórico y metodológico para lograr una aproximación más holística al estudio en el contexto del CIC, a través de aportaciones de la etnomusicología aplicada.

Cottrell and Impey (2018) describen la evolución de la etnomusicología desde la Musicología Comparada de finales del siglo XIX hasta la actualidad. En sus inicios, la disciplina se centró en el estudio científico de la música considerada "exótica", utilizando nuevas tecnologías de grabación. A partir de la década de 1940, los etnomusicólogos comenzaron a enfocarse en los contextos sociales de la música y en la comprensión de los significados construidos sobre sonidos musicales particulares. En consecuencia, la disciplina se ha definido de diversas maneras a lo largo del tiempo y ha ampliado su campo de estudio, abarcando desde estilos musicales particulares o áreas geográficas hasta la consideración de la creación musical humana en todas sus manifestaciones.

Según Jeff Todd Titon en Pettan and Titon (2015), la etnomusicología se enfoca en el estudio de las personas “haciendo música” (*musicking*) y en cómo estas construyen ideas sobre ella. Estas ideas conforman el dominio cultural llamado “música”, que incluyen: lo que esta es y no es, el valor que posee, la forma en la que se adquiere y se transmite, además de su papel en la sociedad, entre otros aspectos. La etnomusicología aplicada se sirve de la intervención en comunidades específicas para beneficiarlas en términos sociales, culturales, musicales y económicos. Y, pese a que

su injerencia se focaliza en la música, es principalmente centrada en las personas, y guiada por una serie de principios éticos relacionados con la responsabilidad social, los derechos humanos y la equidad cultural y musical.

Al mismo tiempo, Svanibor Pettan, en Pettan and Titon (2015), defiende que la etnomusicología aplicada se define por el sentido de propósito que tiene en la mejora de la condición humana mediante la música. Aunque hay muchas personas y proyectos que trabajan en este sentido, solo se considera etnomusicología aplicada aquella que está fundamentada en la investigación etnomusicológica.

Las ideas anteriores resuenan con fuerza en el diseño de la actividad del CIC. Ambos autores (Titon & Pettan, 2015) coinciden en que la educación es una preocupación clave de muchos etnomusicólogos y la colaboración entre instituciones educativas y organizaciones culturales es fundamental para vincular la instrucción formal con la vida cotidiana de las comunidades. Las estrategias negociadas en colaboración pueden aplicar la etnomusicología de manera efectiva en caminos horizontales que interactúan y responden dialógicamente a comunidades sociales variadas, especialmente en áreas urbanas donde los grandes distritos públicos enfrentan desafíos significativos.

Según Beng (2015), la etnomusicología tradicional, que utiliza herramientas como el trabajo de campo y la investigación a través de entrevistas y análisis, sigue siendo importante para la conservación cultural. Sin embargo, para lograr la intervención social, es necesario adoptar enfoques participativos que fomenten la autoexpresión, la interacción y la participación de los grupos destinatarios. Estos enfoques son interdisciplinarios y provienen de otros campos. Para lograr un cambio en la sociedad resulta fundamental desarrollar una etnomusicología aplicada participativa, inclusiva, plural e interdisciplinaria, que incorpore las diversas voces de las personas con las que se trabaja.

En sintonía con lo anterior, para Bakan (2015), la música puede ser utilizada como herramienta para reafirmar la dignidad humana, la inclusión y la neurodiversidad. La etnomusicología aplicada fusiona la práctica musical productiva, la epistemología etnográfica y el activismo social. Todo ello tiene un gran potencial para explorar nuevos horizontes de sociabilidad musical, expandir los enfoques de posibilidad

etnográfica y servir a los intereses de los derechos de la (dis)capacidad y la neurodiversidad.

De igual manera, Samuels (2019) afirma que la etnomusicología sirve para entender la creación musical como una actividad humana, y que se hace imprescindible comprender las relaciones sociales entre las personas y los procesos creativos que se desarrollan durante la práctica musical. Según Howell (2017), los expertos en etnomusicología afirman que, tanto la estructura de la música como los métodos de transmisión, han evolucionado de manera interdependiente con cada práctica musical, lo cual significa que están estrechamente relacionados con el contexto cultural en el que se desarrollan.

Asimismo, para Boeskov (2019), en el marco de una metodología etnográfica, el uso de la observación participante y las entrevistas permiten obtener una comprensión detallada y profunda de las prácticas musicales ambiguas y su relación con el contexto cultural en el que se llevan a cabo. Una de las principales ventajas de la metodología etnográfica es su capacidad para capturar la complejidad y la riqueza de la vida cotidiana de las personas dentro de un grupo cultural específico. A través de la observación participante y la interacción directa con los participantes, se pueden identificar patrones de comportamiento y prácticas culturales que no se logran capturar a través de otros métodos de carácter más convencional. Este conocimiento cercano por parte del investigador también es útil para garantizar que los datos son interpretados de forma precisa y se capturan en su totalidad los aspectos relevantes de la experiencia de los participantes.

Es importante reiterar que el autor de esta investigación es cofundador y director de la agrupación estudiada. Esta situación puede generar interrogantes acerca de su objetividad y su posible influencia personal en la interpretación de los datos. Sin embargo, este hecho resulta beneficioso para el estudio ya que, al tener un conocimiento profundo y una relación directa con el grupo, puede identificar aspectos significativos de la experiencia de los participantes que de otro modo tal vez serían pasados por alto por un investigador externo al proyecto.

Una ventaja de la metodología etnográfica es su capacidad para capturar los procesos sociales y culturales en acción. El enfoque en la observación y la participación permite a los investigadores ver los procesos de construcción de significado y las dinámicas

interpersonales en el contexto en el que ocurren. Esto proporciona una comprensión más completa de los fenómenos estudiados. Además, la metodología etnográfica es altamente adaptable y flexible, lo que concede a los investigadores la posibilidad de ser reflexivos y críticos con su propia posición y sus posibles sesgos. La reflexividad es un componente fundamental de la metodología etnográfica y es necesaria para garantizar la validez y la fiabilidad de los datos. Al ser conscientes de estos desafíos, los investigadores pueden tomar medidas para mitigar su impacto y garantizar que los datos sean interpretados de manera justa y objetiva.

Se ha encontrado un sólido respaldo para la elección de la etnografía como método de investigación en prácticas musicosociales. Varios académicos han demostrado que los enfoques etnomusicológicos contextualizados y ricos en datos son eficaces para generar ideas útiles, complejas y precisas (Abramo & Pierce, 2013; Boeskov, 2019; Cripps, 2018; Fairbanks, 2019; Rodríguez-Sánchez et al., 2023; Samuels, 2019).

En esta tesis, teniendo en cuenta la producción de Martin et al. (2021), se ha considerado la participación activa de los miembros del CIC en el diseño y ejecución de la investigación. Esto ha permitido que los participantes aporten sus perspectivas y conocimientos únicos sobre el coro, mejorando la comprensión de la experiencia y aumentando la validez y confiabilidad de los hallazgos. Igualmente, se ha trabajado con una muestra de participantes proporcionalmente amplia debido a la gran comunidad “activa” que envuelve al proyecto. Esto ha permitido obtener una gran variedad de perspectivas y experiencias, lo que ha ayudado a identificar patrones y tendencias precisas en los hallazgos. En consecuencia, la calidad y relevancia de los resultados obtenidos en la investigación etnográfica sobre el Coro Inclusivo Cantatutti ha mejorado, volviéndose más amplia y específica.

Por último, y atendiendo a todo lo anteriormente expuesto, la metodología de esta tesis responde a los objetivos de investigación, tal y como aparecen al comienzo de esta memoria:

Objetivo General:

Analizar la influencia e impacto del Coro Inclusivo Cantatutti en los participantes y en su entorno desde diversas perspectivas, evaluando sus particularidades, beneficios,

valoración, su papel en la transformación social, la percepción de la inclusión y los desafíos o propuestas de mejora del proyecto.

Objetivos Específicos:

- Identificar y analizar las particularidades y características propias que destacan del proyecto Coro Inclusivo Cantatutti desde la perspectiva de los participantes y su entorno.
- Extraer y evaluar los beneficios percibidos por los participantes y su entorno a raíz de la participación en el proyecto Cantatutti.
- Comprender la percepción de la inclusividad en la actividad por parte de los participantes actuales, así como analizar la evolución de esta desde su inicio, en términos de promover una mayor inclusividad de sus miembros y de la sociedad.
- Examinar la incidencia de la participación en el Coro Inclusivo Cantatutti en la transformación social, desde la perspectiva de los participantes y su entorno.
- Determinar la valoración del Coro Inclusivo Cantatutti desde la perspectiva de los participantes y su entorno, explorando elementos en relación con la satisfacción, reconocimiento, apreciación y valoración de la experiencia.
- Detectar los desafíos o áreas de mejora que han surgido a lo largo del desarrollo del proyecto, a partir de la reflexión y las voces de los participantes en esta investigación.

TENSIONES

La investigación etnográfica se puede ver afectada por una serie de cuestiones que incluyen las simpatías disciplinarias del investigador, las subjetividades y características personales del mismo, los motivos y las metas personales (Cohen et al., 2017). El trabajo de campo puede generar tensiones debido a sus emociones, actitudes, creencias, valores y características, pudiendo influir en el proceso de estudio. Es importante considerar el tipo de participación del autor en cuestiones de promoción, relaciones de roles, mantenimiento de límites, equilibrio entre distancia y participación, cuestiones éticas y reflexividad.

Hammersley and Atkinson (2019) identifican cuatro conjuntos de tensiones centrales para la dinámica del trabajo de campo etnográfico. La primera tensión es entre la visión desde dentro y la visión desde fuera, o la perspectiva participante frente a la perspectiva analítica. El etnógrafo debe comprender las perspectivas de las personas estudiadas y suspender sus propios supuestos, pero también tiene como objetivo desarrollar una perspectiva analítica que en ocasiones difiere o entra en conflicto con los propios entendimientos de los participantes.

La segunda tensión es entre lo particular y lo general. Si bien los estudios etnográficos suelen investigar uno o unos pocos casos en profundidad, también intentan sacar conclusiones generales que se pueden aplicar a otros contextos. Los etnógrafos deben trabajar dentro del delicado equilibrio entre lo particular y lo general, ya que es a través de una cuidadosa atención a las especificidades del campo que se producen conocimientos relevantes para otros contextos.

La tercera tensión es entre proceso y estructura. Los etnógrafos suelen adoptar una visión procesual de la sociabilidad, enfatizando el carácter fluido y cambiante de la identidad y la cultura, pero también emplean conceptos analíticos que presuponen patrones generales para producir hallazgos que trascienden el contexto inmediato.

La cuarta y última tensión es entre el descubrimiento y la construcción. La etnografía presupone un mundo social "allá afuera", esperando que el etnógrafo lo descubra, aunque el pensamiento posmodernista y posestructuralista ha puesto en tela de juicio tales supuestos. Los etnógrafos han llegado a admitir que los fenómenos sociales que estudian son construidos, al menos en parte, por el investigador que se encuentra con un conjunto específico de supuestos y conceptos que influyen en cómo se ve y se representa en el texto etnográfico. Sin embargo, la investigación etnográfica supone que existe algún tipo de realidad social sobre la que podemos obtener conocimiento y desarrollar una mejor comprensión.

SESGOS

En esta investigación se ha prestado especial atención a la identificación y minimización de los sesgos que podrían influir en los resultados del estudio. Con la intención de garantizar la validez y la fiabilidad de los hallazgos, se han llevado a cabo una serie de estrategias para minimizar los sesgos.

En primer lugar, se ha utilizado una muestra de participantes cuidadosamente seleccionada y representativa de la “población objetivo”, teniendo en cuenta la diversidad de sus miembros en términos de edad, género, (dis)capacidad, raza, procedencia, nivel académico, experiencia en el Coro Inclusivo Cantatutti, etc. asegurando que cada integrante tenga “una voz” para expresar y compartir sus experiencias y opiniones, únicas y personales.

En segundo lugar, se han seleccionado una serie de instrumentos de medición, previamente validados para poder considerarse confiables en la literatura académica. Las encuestas, grupos focales y observaciones participantes se han diseñado cuidadosamente, llevándose a cabo con la ayuda de un equipo de investigadores con el fin de garantizar la calidad de los datos recopilados. Sumado a esto, se ha considerado la posibilidad de que los participantes puedan proporcionar información incompleta o incorrecta, aspecto que puede influir en los resultados del estudio.

En tercer lugar, se ha empleado un diseño de estudio planificado y controlado con pulcritud, asentado sobre un marco teórico sólido donde se definen los objetivos del estudio de forma clara y concisa. La observación participante se ha llevado a cabo de forma continua durante un período de tiempo prolongado de seis años, con objeto de garantizar una recopilación de datos lo más exhaustiva y representativa posible. De la misma forma, se han tomado medidas con las que asegurar la objetividad del investigador, tales como la reflexión crítica o la revisión constante de la información recopilada, entre otras.

En cuarto lugar, se ha considerado la posibilidad de que los resultados del estudio puedan ser influenciados por sesgos de confirmación. Para minimizar este riesgo, se ha mantenido una mente abierta y se han considerado diferentes interpretaciones de los datos recopilados, analizando los resultados con el equipo de investigación habitual del autor y así garantizar la objetividad y la fiabilidad de las conclusiones.

En definitiva, la metodología etnográfica utilizada en esta investigación permite una comprensión detallada y compleja de la experiencia de los participantes en el Coro Inclusivo Cantatutti. Se trata de una herramienta valiosa para comprender los procesos culturales y sociales en acción, y permite la reflexividad y la toma de medidas para mitigar posibles sesgos. Un factor que la convierte en una elección apropiada para la investigación que se presenta en esta tesis.

4.1. CONTEXTO

El contexto es un aspecto fundamental en cualquier estudio científico, ya que permite situar el fenómeno que se está investigando. A menudo se piensa en el contexto en términos geográficos o demográficos, pero, de igual modo, es importante tener en consideración los aspectos culturales, políticos, económicos y sociales que pueden influir en el fenómeno estudiado.

En este caso, como se ha expuesto anteriormente, el contexto de la investigación se enfoca en el Coro Inclusivo Cantatutti. El capítulo 3 del monográfico describe con detalle los antecedentes, el contexto propio, la misión, visión, valores, objetivos, trayectoria, enfoques metodológicos y líneas de trabajo del coro, como son el signado de la música polifónica en LSE y la accesibilidad musical.

El proyecto tiene particularidades en cuanto al formato, la diversidad de sus miembros, el modelo de participación y la metodología. Se desarrolla en un contexto específico, como es la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, pero a su vez está abierto a la participación de otros individuos provenientes de entornos sociales y culturales distintos a la Universidad, que en la mayoría de las ocasiones se ven poco representados, incluso ajenos, a esta realidad. Por ello, el contexto de la investigación incluye a los participantes del coro y a su entorno más cercano. Estas personas forman un grupo heterogéneo y diverso en términos de características y experiencias previas; son de edades y procedencias variadas, y poseen, o no, un bagaje en el canto coral o en la formación musical. Sin embargo, todas tienen algo en común: el interés y el gusto por la música, así como por la sensibilidad hacia la importancia de la inclusión social.

La ciudad de Zaragoza, donde el coro reside, presume de tener una importante tradición musical y coral, lo cual implica una rica historia y sensibilidad hacia el patrimonio cultural relacionado con la música y el canto. Además, el coro se enfoca en la inclusión social a través de la música, lo que lo sitúa en un contexto de constante búsqueda de la igualdad de oportunidades y el activismo educativo musical.

4.2. POBLACIÓN

Como en cualquier investigación, es importante identificar, acotar y describir la población que se desea estudiar y luego seleccionar una muestra que represente

adecuadamente a dicha población, con el fin de obtener información relevante y precisa (López-Cano & San Cristóbal Opazo, 2014). Para los autores, en investigación, la población o el universo de estudio se refiere al conjunto de elementos, ya sea personas, familias, grupos, organizaciones, objetos, grabaciones, performances o cualquier otra entidad que se pretenda analizar, para obtener información relevante.

En el caso de la población analizada de esta tesis se trata de todos aquellos participantes actuales y precedentes que han pasado por el Coro Inclusivo Cantatutti y su entorno más próximo. Es decir, la muestra global de este estudio se compone de la suma de las muestras individuales de cada instrumento utilizado para la observación y recogida de datos. Esta incluye, tanto participantes activos como a aquellos que han dejado de formar parte del coro en algún momento, así como a sus familiares, amigos y conocidos que han tenido contacto directo como espectadores o receptores, y pueden proporcionar información relevante. Se ha tenido en cuenta que la muestra sea representativa y lo más diversa posible en términos de edad, género, procedencia, experiencia musical y origen socioeconómico, con el objetivo de obtener una visión, lo más completa y diversa posible, de las creencias de los involucrados en la actividad.

Las diferentes muestras de sujetos de los que se extraen los datos para esta tesis se puede clasificar en 5 grupos: la totalidad de participantes del coro desde su creación cuyas aportaciones se recogen en los formularios, el grupo oficial de *WhatsApp* del coro y las anotaciones en el cuaderno de campo a través de la observación; los participantes y exparticipantes que han rellenado el cuestionario diseñado para el coro; los familiares y amigos de los participantes que han rellenado el cuestionario diseñado para el entorno; los participantes actuales que han rellenado la adaptación de la Escala de Evaluación de la Inclusión (EEI) (Gutiérrez-Ortega et al., 2019); y los participantes en los *focus groups*.

Los cuestionarios diseñados *ad hoc* para el coro, se han enviado para ser cumplimentados por todos los participantes registrados en la base de datos del proyecto (actuales y anteriores), que ascendían en el momento del envío, en enero de 2023, a 344 personas, siendo 155 participantes activos y 189 exparticipantes. De estos se han recibido 185 respuestas (54% de la población) con 113 respuestas de participantes activos (73%) y 72 respuestas de exparticipantes (38%). Al mismo

tiempo, han sido los propios integrantes los encargados de difundir la encuesta “para el entorno” entre sus allegados de los cuales se han recogido 219 respuestas. En el caso de la Escala adaptada de Evaluación de la Inclusión, se ha remitido el formulario únicamente a los participantes activos en el proyecto desde el grupo común de *WhatsApp* y las sesiones de ensayo en abril de 2023. Con una población activa de 153 participantes, se han recogido 135 respuestas (88%). Para la realización de los *focus groups*, la muestra ha sido seleccionada mediante un proceso de muestreo intencional, que implica la identificación y selección de participantes que cumplan con los criterios de representatividad y diversidad, con el objetivo de obtener una visión completa y diversa de sus creencias sobre la actividad.

4.3. CRONOLOGÍA

Desde la creación del CIC hasta la actualidad, se han sucedido distintos momentos clave para el proceso de investigación que se recogen en la siguiente tabla:

Tabla 10. Cronología de la investigación.

Fecha	Acción
Octubre de 2017	Creación del coro
Octubre de 2017	Comienzo de la observación participante
Octubre de 2017	Diseño y validación del cuaderno de campo
Septiembre de 2020	Inicio de la Revisión del estado de la cuestión
Junio de 2021	Entrega del Plan de Investigación
Septiembre de 2021	Inicio de la Revisión Sistemática proyectos musicosociales
Septiembre de 2022	Diseño del cuestionario al coro
Noviembre de 2022	Validación del cuestionario al coro
Diciembre de 2023	Adaptación del cuestionario al entorno
Enero de 2023	Realización de los cuestionarios coro
Febrero de 2023	Realización de los cuestionarios entorno
Marzo de 2023	Adaptación Escala EEI
Marzo de 2023	Diseño de los *focus groups*
Marzo de 2023	Validación de los *focus groups*

Marzo de 2023	Realización de los *focus groups*
Abril de 2023	Validación y realización del cuestionario Escala EEI
Abril de 2023	Preanálisis de los resultados de cuestionarios
Mayo de 2023	Análisis del cuaderno de campo
Mayo de 2023	Preanálisis de los *focus groups*
Junio de 2023	Puesta en común y devolución de resultados con el Coro
Junio de 2023	Análisis de resultados
Julio de 2023	Redacción y exposición de resultados
Agosto de 2023	Elaboración de discusión y conclusiones
Septiembre de 2023	Redacción final y corrección

Para lograr obtener una comprensión profunda del fenómeno estudiado en esta tesis mediante una etnográfica rigurosa, se diseñó un esquema por fases que facilitaba la recolección y análisis los datos que se detallan a continuación:

- **Fase de observación participante:** en esta fase, se ha llevado a cabo una inmersión en el contexto del Coro Inclusivo Cantatutti durante los últimos seis años (2017-2023). Durante este periodo, se han registrado en el cuaderno de campo todas las actividades desarrolladas, manteniendo una observación activa y participante. A dicho cuaderno se le han añadido las aportaciones cualitativas más significativas, recogidas en 58 formularios rellenados por los coralistas desde el inicio de la actividad musical en 2017; las intervenciones más señaladas del grupo oficial del coro en *WhatsApp* desde el momento de su creación, el 5 de diciembre de 2017; así como una selección de mensajes personales dirigidos a los coordinadores del proyecto por parte de estos mismos participantes y su entorno.
- **Fase de diseño y validación de instrumentos de recolección de datos (cuestionarios, adaptación de la escala EEI, *focus groups*):** estos instrumentos se han diseñado o adaptado individualmente y han sido sometidos a un proceso de validación mediante el análisis de expertos o el uso de *software* específico y la aplicación piloto en un grupo reducido de participantes. El objetivo de esta fase ha sido asegurar la fiabilidad y validez

de los instrumentos de recolección de datos, para garantizar la calidad de la información obtenida.

- **Fase de realización de cuestionarios al coro y su entorno**: se han administrado dos cuestionarios estructurados, el primero dirigido al colectivo de participantes y el segundo a su entorno. Ambos gestionados a través de una plataforma en línea que ha posibilitado la obtención de información útil sobre los perfiles sociodemográficos, las percepciones y las opiniones acerca del proyecto. Esta fase ha permitido ampliar el alcance de la investigación al obtener información cualitativa y cuantitativa.
- **Fase de grupos focales (*focus groups*):** se han realizado dos *focus groups* para obtener información sobre la dinámica y la interacción del grupo, así como para conocer sus motivaciones, experiencias, percepciones y opiniones acerca del proyecto.
- **Fase de adaptación, validación e implementación de una Escala de Evaluación de la Inclusión (EEI)** (Gutiérrez-Ortega et al., 2019): Con la premisa de cuantificar la percepción de los participantes acerca de la inclusividad en el proyecto y aportar nuevos datos para el análisis y triangulación de este estudio, se ha adaptado esta escala basada en el *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2002).
- **Fase de análisis de datos:** a raíz de las fases anteriores, se ha llevado a cabo un estudio de los datos obtenidos mediante una técnica de codificación abierta y axial que identifica patrones y categorías emergentes a través del *software* de análisis *Nvivo* en los datos cualitativos y un análisis cuantitativo a través de hojas de cálculo y el *software* de procesamiento de datos *Jamovi*.

En conclusión, el diseño metodológico por fases ha permitido recopilar datos de distintas fuentes y en distintos momentos en el tiempo, lo que ha posibilitado un análisis en profundidad del fenómeno de estudio, garantizado la calidad y la validez de los resultados obtenidos.

4.4. RECOPILACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

4.4.1. RECOPILACIÓN

Para la recopilación de datos se han utilizado varias técnicas e instrumentos, entre los cuales destacan la observación participante, el cuaderno de campo, los cuestionarios y los grupos focales.

La etnografía es situada como una metodología cualitativa por los principales autores. Sin embargo la literatura coincide en que a través de diferentes instrumentos y técnicas, esta recoge datos de carácter cuantitativo y cualitativo lo que la hace especialmente rica y profunda en su análisis (Atkinson et al., 2001; Cohen et al., 2017; Hammersley & Atkinson, 2019).

Atendiendo a López-Cano and San Cristóbal Opazo (2014), los métodos cuantitativos se enfocan en medir aspectos de la realidad social o cultural a través de la cuantificación objetiva de hechos, opiniones y actitudes sociales. Estos métodos se basan en el positivismo y el funcionalismo y utilizan técnicas estadísticas para analizar y generalizar los resultados alcanzados. Esta captación de información se realiza de manera estructurada y sistemática. Mientras, los métodos cualitativos se enfocan en la aprehensión de las cualidades de los fenómenos y en la comprensión interpretativa de la conducta humana. Estos se basan en la hermenéutica, la fenomenología y la semiótica, y prefieren describir y comprender las motivaciones, ilusiones y significados de las acciones de actores individuales, en lugar de buscar grandes normas sociales o tendencias cuantificables. Para Patton (2014), la credibilidad de los datos cualitativos depende en gran medida de la formación, sensibilidad, habilidades metodológicas y capacidad ética del investigador.

En este estudio, la observación participante se ha utilizado para registrar las interacciones y el comportamiento de los participantes en el Coro Inclusivo Cantatutti durante las sesiones de ensayo, las presentaciones en público y todas las actividades que se han llevado a cabo en este tiempo (viajes, talleres, convivencias, etc.). Esta técnica permite obtener información cualitativa detallada sobre el comportamiento y las percepciones de los integrantes, así como sobre las dinámicas del grupo. Todo ello queda reflejado en el cuaderno de campo.

Los cuestionarios se han utilizado para recopilar información tanto cualitativa como cuantitativa sobre los miembros del coro, relacionada con datos demográficos, de formación y conocimientos musicales, percepción de la inclusividad de la actividad, percepción de beneficios, de la transformación social y/o el análisis crítico. Además, se han utilizado cuestionarios específicos para recopilar información sobre estos mismos aspectos desde la perspectiva del entorno de los participantes.

Los *focus groups* se han utilizado para obtener información cualitativa sobre las percepciones y experiencias de los individuos del coro. Estos grupos han permitido profundizar en los temas y cuestiones relevantes para la investigación a través de la discusión entre ellos.

La adaptación de la Escala de Evaluación de la Inclusión (EEI) ha permitido cuantificar las percepciones sobre la inclusividad del proyecto y sus actividades a través de un instrumento previamente validado.

En general, la combinación de técnicas e instrumentos de recopilación de datos ha permitido obtener una visión completa y detallada de las percepciones y experiencias de los participantes en el Coro Inclusivo Cantatutti, así como de las dinámicas del grupo y su evolución a lo largo del tiempo.

Una vez completada la recopilación de datos a través de los principales instrumentos, se ha llevado a cabo una sesión voluntaria de devolución y retroalimentación con los participantes del coro. Durante esta sesión, se han presentado previamente los resultados, compartiendo las principales conclusiones y análisis realizados por el investigador. Se ha brindado a los participantes la oportunidad de intervenir, hacer comentarios o plantear cuestiones de manera libre e ilimitada. El objetivo de esta sesión ha sido promover la recopilación y emergencia de datos, al mismo tiempo que validar y triangular los resultados con las opiniones y percepciones de los propios protagonistas de la investigación.

El Coro Inclusivo Cantatutti ha sido objeto de diversas investigaciones previas que han permitido conocer su evolución y la dinámica de trabajo en su proceso de inclusión social. Dichos registros e investigaciones se han convertido en un valioso archivo para la presente investigación, ya que han servido como punto de partida para el diseño de la metodología y la elección de las técnicas de recopilación de datos, permitiendo una mayor comprensión del objeto de estudio y la identificación de las

variables clave a considerar. Además, estos registros e investigaciones previas han proporcionado un marco de referencia para interpretar los resultados obtenidos en esta investigación y establecer comparaciones con estudios anteriores sobre el Coro Inclusivo Cantatutti.

4.4.2. ANÁLISIS

Los criterios utilizados para determinar qué métodos de análisis de datos utilizar se basan en su adecuación y legitimidad. Esto significa que la elección de un método de análisis de datos debe ser apropiada para los tipos de datos recopilados (Cohen et al., 2017). En esta tesis, la recopilación de datos incluye fuentes cualitativas y cuantitativas que han de ser analizadas en un primer momento de manera individual para ser trianguladas al final del proceso.

Según Cohen et al. (2017), el análisis de datos cualitativos y cuantitativos debe seguir los estándares correspondientes a cada uno de estos. Ambos tipos de datos pueden ser analizados de manera separada e independiente, como en diseños paralelos o secuenciales, y también pueden complementarse mutuamente en el análisis.

4.4.2.1. ANÁLISIS CUALITATIVO

Atendiendo a Gibbs (2018), el empleo de la tecnología ha generado una transformación significativa en el ámbito del análisis de datos cualitativos. En primer lugar, la incorporación de dispositivos mecánicos de registro no solo ha modificado los métodos de recopilación de dichos datos, sino que también ha habilitado nuevas modalidades de análisis. La facilidad para obtener una captura aparentemente exhaustiva de entrevistas, conversaciones y otros tipos de interacción posibilita un examen detallado de las expresiones y contenido verbal. El análisis de la narrativa, el discurso y las conversaciones se torna sumamente complejo, o prácticamente inalcanzable, en ausencia de la grabación de voz.

Para el análisis de datos cualitativos en esta tesis, se ha realizado la categorización e interpretación de los mismos con el *software Nvivo*, que facilita notablemente la codificación y el desglose de las transcripciones de documentos, permitiendo almacenar, organizar y obtener informes resumidos de los datos más significativos que emergen de dicho estudio, así como combinar una doble dimensión de este, integrando una perspectiva narrativa y otra más analítica.

Tal y como señala Izcara Palacios (2014), después de categorizar minuciosamente el material cualitativo se inicia la fase del análisis de datos. En esta etapa, se estructura definitivamente la información. El proceso debe respaldarse con evidencia empírica y hacer referencia al discurso objetivo de los informantes reflejando su polifonía, es decir, las diferentes voces de los informantes con puntos de vista similares o contrastantes.

Nvivo es un *software* especialmente diseñado para facilitar la gestión, el análisis y la interpretación de datos cualitativos. Permite la clasificación, el etiquetado y la organización de datos complejos en una amplia variedad de formatos, incluyendo texto, audio, vídeo y fotografías.

El uso de *Nvivo* ha permitido una gestión y organización más eficiente y sistemática de los datos, facilitando el proceso de análisis y la identificación de patrones y temas relevantes en los mismos. Además, *Nvivo* también ofrece herramientas de visualización que permiten representar gráficamente la información obtenida, lo que ha supuesto una mejor comprensión de la información y la identificación de relaciones y conexiones entre diferentes temas y categorías.

Es importante destacar que el uso de este *software* no sustituye la interpretación y análisis crítico de los datos por parte del autor, sino que es una herramienta complementaria que proporciona una gestión más eficiente y una exploración más profunda de los datos. Por lo tanto, los resultados obtenidos a través del *software* son interpretados y validados posteriormente a través de un proceso riguroso y reflexivo del investigador.

El procedimiento de análisis cualitativo ha incluido la codificación de todo el material recopilado a través de los diferentes instrumentos metodológicos utilizados, incluyendo la observación participante, el cuaderno de campo, los *focus groups* y las preguntas cualitativas de los cuestionarios.

4.4.2.2. ANÁLISIS CUANTITATIVO

Con base en Hederich Martínez et al. (2023), la evolución tecnológica ha dejado una impronta indeleble en el dominio del análisis cuantitativo. La adopción de *software* estadístico y hojas de cálculo ha revolucionado la manera en que se compilan y analizan datos cuantitativos y ha posibilitado técnicas avanzadas de interpretación.

La rapidez y precisión con que se pueden realizar operaciones matemáticas y estadísticas en grandes conjuntos de datos resulta inigualable en comparación con los enfoques manuales tradicionales.

Para el análisis cuantitativo en esta tesis, se han empleado el programa de análisis de datos *Jamovi* (The jamovi project, 2022) y el procesador de hojas de cálculo *Excel* de *Microsoft Office*. Mientras *Jamovi*, como *software* estadístico de código abierto, ofrece herramientas robustas para la ejecución de pruebas estadísticas, *Excel* brinda una plataforma versátil para la gestión, manipulación y representación gráfica de los datos.

Como sugieren Hernández Sampieri and Mendoza Torres (2018), una vez se han introducido y limpiado los datos cuantitativos, se procede a la fase de análisis. Durante este proceso, es fundamental garantizar que las pruebas y modelos estadísticos seleccionados sean apropiados para los datos y las hipótesis subyacentes. El análisis debe justificarse en sólidas bases teóricas y metodológicas, y los resultados deben interpretarse en el contexto de la investigación.

Jamovi, con sus múltiples módulos y funcionalidades, facilita la realización de análisis descriptivos, inferenciales y multivariados. Por otro lado, *Excel* es útil para la creación de gráficos, tablas y visualizaciones que complementen y clarifiquen la interpretación de los resultados.

Al igual que en el apartado anterior, de análisis cualitativo, aunque *Jamovi* y *Excel* agilizan y optimizan el proceso de análisis, estos no reemplazan el juicio y la interpretación del investigador, sino que actúan como herramientas que, si bien ofrecen resultados precisos y confiables, requieren un entendimiento serio de la estadística y una interpretación crítica por parte del usuario. El proceso de análisis cuantitativo ha abarcado desde la inserción de los datos obtenidos a través de cuestionarios hasta la interpretación de los resultados estadísticos, teniendo siempre en cuenta las variables de estudio y los objetivos de la investigación.

4.4.2.3. TRIANGULACIÓN

El análisis de datos es una etapa crítica en cualquier estudio de investigación, y se utilizan diversas técnicas e instrumentos para analizar y dar sentido a la información recopilada. En esta tesis se ha aplicado la triangulación como estrategia metodológica

para contrastar y enriquecer los registros cualitativos. Siguiendo las recomendaciones de Izcara Palacios (2014), se han llevado a cabo diferentes tipos de triangulación en distintas fases de la investigación. En las etapas iniciales, se ha usado la triangulación teórica e interdisciplinaria, combinando distintos marcos conceptuales y perspectivas para obtener una comprensión más integral del fenómeno estudiado. En la etapa de diseño metodológico, se ha empleado la triangulación metodológica y de técnicas cualitativas y cuantitativas, utilizando diferentes métodos de recopilación de datos y técnicas analíticas para profundizar en el estudio desde múltiples enfoques. Durante el análisis de resultados, se ha utilizado la triangulación observacional, de datos y de métodos de análisis, permitiendo la corroboración de los hallazgos a través de diversas fuentes de datos, técnicas analíticas y enfoques metodológicos. Por último, se ha aplicado la triangulación de investigadores, involucrando a diferentes especialistas en la revisión y validación del informe final, con el fin de asegurar la rigurosidad y credibilidad de los resultados. En conjunto, la aplicación de la triangulación en esta tesis ha permitido obtener una visión más completa y sólida del fenómeno estudiado, fortaleciendo la validez interna y la fiabilidad de los resultados obtenidos.

4.4.3. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD

En el paradigma de investigación positivista, los términos de validez, confiabilidad y generalización se refieren a la objetividad del estudio y a cómo los hallazgos de la investigación deberían estar libres de sesgos, neutrales en cuanto a valores, replicables y verificables por otros (Boeskov, 2019). No obstante, para Guba and Lincoln (2005), en los enfoques constructivistas de la investigación social, se enfatiza cómo el conocimiento y la verdad se producen en el discurso subrayando su dimensión ética y el uso del conocimiento con intereses específicos.

Según Kvale and Brinkmann (2009), para asegurar la validez de la investigación, se debe considerar todo el proceso de investigación, desde la formulación de los intereses iniciales hasta la difusión de los resultados. Cada paso debe llevarse a cabo de manera apropiada y coherente para asegurarse de que la investigación aporte conocimiento fiable y que corresponda a fenómenos “reales” en el mundo social investigado. Para esto, se pueden utilizar procesos de validez que pueden entenderse en un sentido comunicativo como "intersubjetividad dialógica". Esto indica cómo la

validez y la coherencia del estudio se prueban continuamente al entablar un diálogo con los participantes y con la comunidad académica.

En este sentido, el análisis en esta tesis sobre el Coro Inclusivo Cantatutti ha sido validado a través de discusiones continuas con supervisores, compañeros de la universidad y en conferencias internacionales de educación musical. También se ha buscado establecer una intersubjetividad dialógica en relación con los participantes. La validez en la investigación cualitativa implica considerar el grado en que los puntos de vista, pensamientos, sentimientos, intenciones y experiencias de los informantes son entendidos con precisión por el investigador y retratados en el informe de resultados.

Se han aplicado diversas estrategias para abordar la validez y la confiabilidad de los hallazgos. Para asegurar la validez, se han utilizado descriptores de baja inferencia, discutiendo los resultados con otros investigadores así como con los participantes del coro, en calidad de investigadores participantes y empleando medios mecánicos para el registro, almacenamiento y recuperación de los datos recopilados.

La permanencia prolongada en el campo fortalece la confiabilidad de la investigación. Se ha realizado una observación persistente de las dinámicas y prácticas del coro y se ha aplicado la triangulación de métodos y fuentes. Además, se ha realizado una comprobación por parte de los miembros del coro para validar la intencionalidad, corregir errores y obtener información adicional que enriquezca la comprensión del fenómeno estudiado. En el caso de los grupos focales, esto generalmente significa dejar que los informantes lean sus intervenciones transcritas para confirmar que es correcta o involucrar a los participantes en la discusión del análisis en sí (Boeskov, 2019). En el presente estudio, la validación de los datos obtenidos surge mediante un riguroso proceso de discusión. Asimismo, se han mantenido diálogos sistemáticos con los participantes, tanto a nivel individual, como grupal. Se han presentado los datos de la forma más organizada posible y se han discutido conjuntamente con los miembros del grupo, asegurando así la coherencia y la precisión en la interpretación de la información.

Resulta relevante hacer referencia a que aunque algunos integrantes del coro no están familiarizados con las perspectivas analíticas, se ha hecho un esfuerzo por asegurar que las experiencias y declaraciones que se tratan en este proyecto

investigativo sean fieles con la manera en que los participantes las comprenden. Estas prácticas han permitido al autor garantizar la coherencia y confiabilidad de los eventos y situaciones observadas en el contexto del coro.

4.5. INSTRUMENTOS

4.5.1. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

La observación participante es una técnica ampliamente utilizada en la etnografía, y se ha convertido en un instrumento metodológico de gran relevancia para la recopilación de datos y la generación de conocimiento en las ciencias sociales. Esta se basa en la inmersión del investigador en la comunidad o grupo que se está estudiando (Emerson et al., 2001). En este sentido, el observador se convierte en un miembro más de la comunidad y participa en sus actividades cotidianas, compartiendo su vida y experiencia. De esta manera puede obtener información detallada acerca de las normas, valores, rituales y prácticas culturales de los participantes (Sabirón Sierra 2006).

Una de las principales ventajas de la observación participante es que permite la generación de conocimiento de manera sistemática y no intrusiva desde la perspectiva de los participantes (Taylor et al., 2015). Esto significa que el investigador tiene la capacidad de comprender y describir el mundo desde esta perspectiva, lo que resulta fundamental para entender la complejidad y la diversidad de las culturas humanas.

De igual forma, la observación participante permite captar aspectos que no podrían ser recopilados a través de otras técnicas, como los sentimientos, emociones, actitudes y comportamientos de los individuos. De esta manera, la técnica proporciona un conocimiento más profundo y completo acerca de los fenómenos sociales que se analizan.

Para Vigo Arrazola and Soriano Bozalongo (2014), la observación participante permite generar importantes matices en relación con el concepto de atención a la diversidad dentro de un contexto educativo y, específicamente, con el significado de las prácticas docentes creativas en grupo que fomentan el avance de cada individuo.

El diseño de la observación participante en esta investigación ha implicado un proceso riguroso de definición de objetivos, selección de un marco teórico adecuado y establecimiento de un plan de observación igual de detallado. Al mismo tiempo, se ha realizado una validación de la técnica a través de la participación en grupos de discusión con expertos en etnografía y observación participante.

Durante el proceso de observación participante, se han recopilado datos a través de notas de campo, diarios de campo, grabaciones de audio y vídeo, así como fotografías. Estos datos se han analizado mediante la codificación abierta y axial, que ha permitido identificar patrones y temáticas relevantes.

En el proceso de observación participante, se han enfrentado desafíos como la separación de funciones del director del coro, que a su vez desempeña el rol de autor de la tesis e investigador en el campo, o la extensión de la observación a entornos y momentos que van más allá de los ensayos habituales en términos de tiempo y espacio. Sin embargo, estos retos han sido superado a base de dedicación y compromiso con la técnica, lo cual ha permitido obtener datos ricos y valiosos para los resultados de la investigación.

En definitiva, la observación participante, que es un instrumento metodológico esencial para la etnografía y otras disciplinas de las ciencias sociales, ha permitido obtener información contextualizada, profunda, valiosa y completa acerca de las prácticas culturales y sociales de los participantes. Su uso ha sido beneficioso para la generación de conocimiento y para la mejora de la comprensión acerca de la complejidad y diversidad de las culturas humanas. El diseño riguroso, la validación y el proceso exhaustivo de observación participante han garantizado la validez y fiabilidad de los datos recopilados.

4.5.2. CUADERNO DE CAMPO

El cuaderno de campo es un instrumento esencial en la metodología etnográfica, ya que permite al investigador registrar sus observaciones y reflexiones durante el proceso de estudio. Este cuaderno sirve como registro de datos y, de igual modo, es un espacio para que el investigador reflexione sobre sus propias experiencias y emociones durante el trabajo de campo.

> Being an ethnographer requires imagination, literary skills and development, a passion for literary expression and experimentation, and an abiding interest in storytelling. It is a qualitative life full of qualitative experiences, judgments, expression, wonder, delight, being captured by the joy of writing and an abiding desire to re-present their sites and situations as authentically as possible; to give the reader a detailed, informative, and long-lasting understanding of people's lives.[109] (Jeffrey, 2018, p. 132)

Según López-Cano and San Cristóbal Opazo (2014), el cuaderno de campo puede contener diferentes secciones y tipos de registros. Las notas de campo son anotaciones descriptivas y objetivas relacionadas con observaciones, entrevistas y otras modalidades de trabajo de campo. Se recomienda realizar estas notas lo más pronto posible, organizándolas por día, fecha, hora y/o tema. El diario de campo, por otro lado, permite registrar experiencias subjetivas, emociones, dudas y sospechas relacionadas con la investigación. Es importante distinguir este tipo de información de las notas de campo. Además, se pueden incluir registros de campo, como fotografías, grabaciones de audio o video. Por último, las reflexiones de campo se realizan fuera del entorno de investigación y se basan en las notas, el diario y los registros. En este espacio se pueden generar hipótesis, plantear nuevas preguntas de investigación, reflexionar sobre la metodología utilizada o identificar nuevas tareas de investigación.

En el contexto de esta investigación, el cuaderno de campo ha sido especialmente pertinente debido a la complejidad de la población estudiada y el largo periodo de permanencia en el campo de investigación. Gracias a este instrumento, se han podido registrar las observaciones y reflexiones en tiempo real, lo que ha permitido ajustar y adaptar la investigación a medida que avanzaba y se ha podido realizar una descripción detallada y rica en matices de los procesos y dinámicas que se han dado. El instrumento ha facilitado un registro exhaustivo de las observaciones y reflexiones

[109] Ser etnógrafo requiere imaginación, habilidades y desarrollo literario, pasión por la expresión y experimentación literaria, y un interés permanente en la narración de historias. Es una vida cualitativa llena de experiencias cualitativas, juicios, expresión, asombro, deleite, siendo capturados por la alegría de escribir y un deseo permanente de representar sus sitios y situaciones de la manera más auténtica posible; para dar al lector una comprensión detallada, informativa y duradera de la vida de las personas.

del investigador en el transcurso del estudio, hecho que ha favorecido una mayor comprensión y profundidad en el análisis de los datos recogidos.

Por otro lado, también ha sido útil para identificar y abordar sesgos y preconcepciones que el investigador pudiera tener. Al registrar sus pensamientos y emociones, el observador es más consciente de su propia perspectiva y puede evitar proyectar sus suposiciones en la interpretación de los datos. Según Gibbs (2018), las notas de campo consisten en registros de los acontecimientos ocurridos durante la presencia del investigador en el entorno de estudio. No obstante, estas notas no se limitan a descripciones simples, sino que inevitablemente se entrelazan con interpretaciones subjetivas que abarcan las experiencias, emociones, predisposiciones y percepciones propias del investigador.

En síntesis, el uso del cuaderno de campo como instrumento metodológico ha sido fundamental para garantizar la calidad y fiabilidad de los datos recopilados en esta investigación etnográfica.

4.5.2.1. DISEÑO Y DESCRIPCIÓN DEL CUADERNO DE CAMPO

El cuaderno de campo de esta investigación ha sido diseñado virtualmente en una hoja de cálculo de *Excel*. Se trata de una herramienta metodológica que optimiza el registro, la organización y el análisis de datos recopilados durante el proceso. Esta adaptación digital no solo brinda ventajas en términos de eficiencia y sistematización, sino que, al estar diseñado para una plataforma de hojas de cálculo, también facilita el proceso de corrección, limpieza y ordenamiento de la información los datos de manera más ágil y precisa. Además ha permitido al investigador acceder desde cualquier dispositivo y ubicación a este instrumento virtual, lo que ha facilitado el registro de cada evento que ha tenido lugar en torno al objeto de estudio, desde los sucesos previstos hasta los que han emergido de manera espontánea. Así, el cuaderno de campo se ha utilizado en todas las sesiones del coro, tanto en las reuniones con los participantes como con otros investigadores, posibilitando registrar de manera detallada los acontecimientos e interacciones entre todos los miembros del grupo.

Este cuaderno de campo incorpora distintas categorías de información recopilada, entre las que se incluyen:

- **Observaciones participantes**: aquí se registran meticulosamente todas las percepciones, impresiones y reflexiones que emergen de cada sesión con el coro.
- **Intervenciones destacadas en *WhatsApp***: se han documentado las aportaciones e interacciones más significativas del grupo oficial del *WhatsApp* del coro, proporcionando distintas perspectivas sobre la comunicación y dinámica grupal fuera de las sesiones presenciales.
- **Aportaciones de formularios**: se han integrado las contribuciones cualitativas más relevantes de los 58 formularios completados por los participantes desde el inicio de la actividad coral. Estos formularios ofrecen una perspectiva profunda sobre la experiencia individual y colectiva del coro.
- **Mensajes personales**: se han añadido comunicaciones personales entre participantes o su entorno y los coordinadores del proyecto, proporcionando una comprensión más profunda de las inquietudes, sugerencias o retroalimentaciones.
- **Intervenciones de eventos**: se han transcrito momentos destacados de ciertos eventos a partir de los vídeos de registro, permitiendo una revisión y análisis posterior de momentos clave en la cronología del coro.
- **Retroalimentación y aportaciones del Aula Virtual:** se han incorporado mensajes relevantes de los participantes en este entorno para conocer sus necesidades y *feedback* sobre las actividades propuestas y su pertinencia.

El cuaderno de campo ha estado dividido en distintas columnas de contenido donde no solo se incluyen los registros de las categorías anteriores, sino otra serie de datos, como la fecha concreta del evento, los emisores de los mensajes (posteriormente anonimizados), los tipos de situaciones en el que han sucedido, la precategorización y las reflexiones del investigador sobre la observación o la intervención.

En total, se han analizado 759 registros diferentes en el cuaderno de campo. Entre las observaciones destacan las siguientes categorías, que suman un total de 197 eventos paralelos a los ensayos habituales de la formación:

Tabla 11. Eventos registrados por categorías en el Cuaderno de Campo entre 2017 y 2023.

N.º	Eventos
44	Actuaciones del Coro Inclusivo Cantatutti
25	Talleres Inclusivos realizados
14	Experiencias de convivencia y colaboración entre participantes del coro o con otros colectivos vulnerables
46	Apariciones en Medios de Comunicación
25	Participaciones en Congresos Internacionales y Nacionales
20	Publicaciones académicas (artículos, capítulos de libro, etc.)
3	Actos Institucionales de la Cátedra Música e Inclusión para el Cambio Social
4	Premios recibidos por el Coro Inclusivo Cantatutti
2	Programa de Innovación Social de la Universidad de Zaragoza (PISOC), en el que se enmarca el Coro Inclusivo Cantatutti
6	Proyectos de Innovación Docente de la Universidad de Zaragoza (PIIDUZ), en los que se enmarca el Coro Inclusivo Cantatutti
7	Trabajos de Fin de Grado (TFG), cuyo objeto de estudio ha sido el Coro Inclusivo Cantatutti
1	Trabajos de Fin de Master (TFM), cuyo objeto de estudio ha sido el Coro Inclusivo Cantatutti

De manera cronológica el cuaderno de campo recoge anotaciones desde el 30 de octubre de 2017 hasta el 30 de septiembre de 2023. Atendiendo al año de registro, la distribución del cuaderno es la siguiente:

Tabla 12. Distribución de los eventos registrados en el Cuaderno de Campo en función de los años.

Año	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
N.º de registros	15	176	139	83	119	110	111

4.5.2.2. VALIDACIÓN DEL CUADERNO DE CAMPO

La validación del cuaderno de campo es esencial para garantizar la confiabilidad y autenticidad de los datos registrados, y para asegurar que el instrumento cumple

adecuadamente con su función y propósito metodológico. La validación se realizó desde un primer momento a través de los siguientes procedimientos:

- **Revisión por expertos**: antes de su implementación, el cuaderno virtual fue presentado a un grupo de expertos en metodología de investigación cualitativa y técnicas de observación. Sus comentarios y recomendaciones se incorporaron en la versión final del documento, asegurando su rigor metodológico y pertinencia.
- **Prueba piloto**: se llevó a cabo una prueba piloto en sesiones preliminares del coro para evaluar la funcionalidad y la eficiencia del cuaderno de campo. Esta prueba permitió detectar posibles áreas de mejora y ajustar el formato.
- **Retroalimentación continua**: durante las primeras sesiones de uso, se solicitó retroalimentación de las investigadoras y coordinadoras del proyecto acerca de la usabilidad y eficacia del cuaderno. Las observaciones y sugerencias recopiladas se integraron en actualizaciones periódicas del instrumento. Este proceso ha sido continuo hasta la actualidad.
- **Triangulación de datos**: para verificar la veracidad y consistencia de los registros, se han comparado, desde el inicio de las investigaciones sobre el Coro Inclusivo Cantatutti en el año 2017, las anotaciones registradas en este instrumento con otras fuentes de datos. Los *focus groups*, grupos de discusión, entrevistas en profundidad, cuestionarios, grabaciones de audio y video y/o transcripciones de eventos concretos, han sido algunos de los instrumentos implementados en los estudios previos al comienzo formal de esta tesis. Esta triangulación ha permitido corroborar la coherencia de la información y detectar posibles incongruencias a lo largo del uso y desarrollo del instrumento.
- **Revisiones periódicas**: a lo largo del proceso de investigación, se han llevado a cabo revisiones periódicas del cuaderno de campo, donde dos o más miembros del equipo de investigación han revisado y cotejado los registros, para garantizar la objetividad y minimizar los posibles sesgos.

La validación del cuaderno de campo virtual no solo asegura la calidad de los datos registrados, sino que también refuerza la confiabilidad del proceso investigativo en su conjunto. Al someter el cuaderno a estos rigurosos procedimientos de validación, se

garantiza que es una herramienta eficaz y confiable que contribuye significativamente a la robustez y credibilidad de los hallazgos de la investigación.

4.5.2.3. MUESTRA DEL CUADERNO DE CAMPO

La muestra representada en el cuaderno de campo abarca una diversidad que refleja la naturaleza fluctuante del coro. Durante el período de observación, se estima que más de 400 individuos de más de 33 países diferentes y con un alto grado de diversidad han interactuado, participado y aportado de diferentes maneras este proyecto coral inclusivo, dejando huella de sus intervenciones y vivencias en el cuaderno.

La comunicación en el grupo oficial de *WhatsApp* del coro ha sido una vía principal de interacción, sirviendo como ventana a la dinámica y percepciones de los miembros. Las intervenciones y comentarios surgidos durante los eventos corales, transcritos a partir de la observación participante, proporcionan una visión continua de la evolución y experiencias colectivas. Adicionalmente, los formularios de retroalimentación completados por los participantes han aportado perspectivas individuales y colectivas, enriqueciendo el cuerpo de datos. Los testimonios y comunicaciones personales enviados a los coordinadores del proyecto ofrecen, a su vez, una comprensión íntima de las experiencias singulares en el contexto del coro.

Aunque el cuaderno de campo abarca un espectro más amplio de participantes/informantes, la base de datos más detallada del proyecto cuenta con registros de 394 participantes[110] procedentes de 33 naciones distintas. Desde el momento de adhesión al CIC, los nuevos miembros rellenan un formulario que incluye un consentimiento informado acerca del carácter investigativo del proyecto (Anexo 11).

[110] Esta cifra coincide con los registros de la base de datos de participantes del proyecto en el momento de la redacción del capítulo, que difiere de la cifra existente en el momento de envío de los formularios al coro para su cumplimentación (344) y de la estimación total de participantes (Más de 400), puesto que la base de datos se inició un año después de dar comienzo la actividad del proyecto.

Tabla 13. Relación de participantes del CIC según su nacionalidad.

País	N.º	País	N.º	País	N.º
Alemania	5	Corea del Sur	1	Nicaragua	1
Andorra	1	EE. UU.	3	Panamá	1
Argelia	1	Ecuador	4	Perú	2
Argentina	3	España	322	Portugal	1
Australia	2	Francia	4	Reino Unido	2
Austria	1	Ghana	2	Rep. Dominicana	1
Brasil	1	India	3	Rumanía	5
Canadá	1	Italia	8	Rusia	1
Chile	4	Japón	3	Taiwán	1
China	6	Marruecos	1	Ucrania	1
Colombia	3	México	1	Venezuela	1

Fuente: base de datos del proyecto.

Es relevante destacar que un 11,6% de estos participantes, es decir, 46 personas, han señalado poseer una (dis)capacidad oficialmente reconocida. Por otra parte, un 22,5% adicional, que abarca 89 personas y excluye al grupo anteriormente mencionado, ha indicado distintas condiciones relacionadas con la salud, ya sea física o mental, así como necesidades específicas en el ámbito educativo.

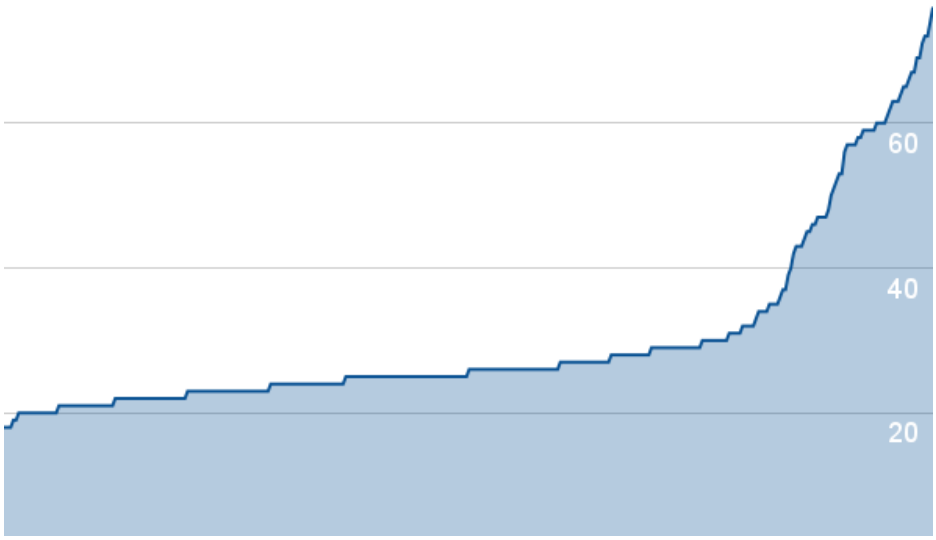
Atendiendo a la experiencia musical previa, un 53% de los participantes (206 personas) han participado en el coro sin experiencia musical anterior. En el momento de incorporarse por primera vez al proyecto, del total de 394 personas recogidas en la base de datos, el 56,4% eran estudiantes de grado, un 3,8% estudiantes de master y un 1% estudiantes de doctorado. El personal de administración y servicios, y el personal docente investigador representan un 2% y un 3,5% respectivamente. Los estudiantes Erasmus y estudiantes de español para extranjeros el 4% y el 3,3% respectivamente. Al mismo tiempo, un 17,6% de participantes no tenían ninguna relación pasada o presente con la Universidad de Zaragoza en el momento de unirse al coro.

Figura 4. Relación de los participantes del CIC con la Universidad de Zaragoza.

Fuente: base de datos del proyecto.

En cuanto a la distribución por edades en la actualidad, la muestra abarca desde jóvenes de 18 años hasta adultos de 76 años. Es notable que una proporción significativa, más del 75%, está conformada por individuos menores de 30 años. Sin embargo, es fundamental considerar un matiz importante: dado que el coro ha acogido a participantes de manera discontinua a lo largo de los últimos 6 años, las métricas como la edad promedio o la mediana podrían no reflejar con precisión la realidad histórica de la composición del coro. De este modo, es esencial interpretar estos datos con cautela y en el contexto adecuado, reconociendo la diversidad de experiencias y trayectorias que el coro alberga.

Figura 5. Distribución por edades de los participantes del CIC.



Fuente: base de datos del proyecto.

La naturaleza dinámica y abierta del coro hace que sea un verdadero desafío brindar una cifra exacta de los participantes que integran la muestra. No obstante, es esta diversidad y fluidez la que otorga al cuaderno de campo un carácter único, capturando un amplio rango de voces, perspectivas y experiencias. Esta variedad de datos requiere un análisis detallado y una interpretación profunda de las múltiples realidades que convergen en el coro.

4.5.2.4. PROCEDIMIENTO DEL CUADERNO DE CAMPO

La estructura y funcionamiento del cuaderno de campo se han establecido bajo una serie de pasos concretos para garantizar la integridad y utilidad de los datos:

- **Diseño y configuración**: durante el mes de octubre de 2017 se creó un formato virtual en *Excel* adaptado a las necesidades específicas del proyecto. Este diseño permitió la categorización rápida de observaciones, respuestas de cuestionarios, comunicaciones de *WhatsApp*, testimonios personales y transcripciones de eventos, como ya se ha desarrollado anteriormente en la sección correspondiente de este instrumento.
- **Recopilación continuada**: durante cada sesión del coro, evento o interacción significativa, se han ingresado datos en tiempo real o poco después del acontecimiento para asegurar la precisión y espontaneidad de las observaciones.
- **Clasificación y etiquetado**: los datos recolectados han sido categorizados y etiquetados según su naturaleza y origen. Esta organización ha facilitado la identificación de tendencias, patrones y temáticas recurrentes en el transcurso del estudio.
- **Revisión periódica**: se ha realizado una revisión periódica del cuaderno para detectar posibles omisiones, inconsistencias o errores, garantizando así la calidad y coherencia de la información almacenada.
- **Análisis preliminar**: de manera intermitente, se han llevado a cabo estudios preliminares para identificar áreas de interés emergente y adaptar, si era necesario, las estrategias de recolección de datos.

- ***Backup* y seguridad**: para proteger la integridad de los datos, se estableció un protocolo regular de respaldo y se han utilizado medidas de seguridad, como el cifrado y las contraseñas, para salvaguardar la información.
- **Integración con otros datos**: el cuaderno de campo no ha operado de manera aislada. Se han establecido puentes y conexiones con otras bases de datos y fuentes de información del proyecto, permitiendo una visión holística y complementaria de las observaciones.

En última instancia, se ha procedido al análisis definitivo de los datos recopilados a través del *software* específico de corte cualitativo *Nvivo*, tal y como se desarrolla en la sección posterior.

4.5.2.5. ANÁLISIS DEL CUADERNO DE CAMPO

La riqueza de los datos recopilados en el cuaderno de campo ha exigido un proceso de análisis meticuloso, profundo y sistemático. Para llevarlo a cabo, se ha optado por utilizar el *software Nvivo*, ampliamente reconocido por sus capacidades avanzadas en el tratamiento y análisis de datos cualitativos.

El proceso de análisis se ha desarrollado a través de las siguientes etapas:

- **Importación de datos**: el contenido del cuaderno de campo, diseñado en *Excel*, ha sido importado a *Nvivo*. Este paso ha garantizado la transición sin pérdidas de la información y su adecuada adaptación al entorno del *software*.
- **Codificación inicial**: se ha iniciado con una codificación abierta, etiquetando fragmentos de texto, conversaciones, observaciones o cualquier otro tipo de dato con códigos que representaran temáticas, ideas o conceptos emergentes.
- **Agrupación temática**: a medida que avanzaba la codificación, se han identificado categorías temáticas más amplias, dentro de las cuales se han agrupado los códigos iniciales. Esto ha permitido construir una estructura jerárquica que ha facilitado la comprensión y el análisis de los datos.
- **Revisión y refinamiento**: una vez realizada la codificación inicial y la agrupación temática, se han revisado los códigos y categorías para garantizar su coherencia y pertinencia. Se han fusionado, dividido o redefinido los códigos según ha sido necesario.

- **Consultas y búsquedas**: con la ayuda de las herramientas de *Nvivo*, se han llevado a cabo búsquedas específicas, consultas y exploraciones de relaciones entre distintos códigos o categorías. Esto ha ayudado a identificar patrones, relaciones y dinámicas subyacentes en los datos.
- **Visualización de datos**: *Nvivo* ofrece potentes herramientas de visualización. Se han creado mapas, gráficos y diagramas que representan las conexiones y tendencias identificadas, facilitando la interpretación y presentación de los datos.
- **Reflexión y triangulación**: se ha contrastado la información emergente del análisis con otras fuentes de datos y literatura pertinente, lo que ha permitido una validación y reflexión más profunda sobre los hallazgos.

A lo largo de este proceso de análisis, se ha mantenido una postura crítica y reflexiva, con el fin de asegurar que las interpretaciones surgieran de un modo genuino de los datos y no de preconcepciones o suposiciones previas. El uso de *Nvivo*, con sus capacidades avanzadas, ha facilitado no solo la gestión de la gran cantidad de información del cuaderno, sino también la identificación y comprensión de las múltiples dimensiones y matices presentes en los datos.

4.5.3. CUESTIONARIOS

Aunque tradicionalmente las etnografías dependen en gran medida de observaciones y relatos narrativos, la implementación de cuestionarios en este estudio ha demostrado ser una decisión estratégica y fructífera. Estos instrumentos han permitido capturar información cuantitativa y cualitativa, ofreciendo una visión más amplia y detallada de las experiencias y percepciones de los involucrados en el Coro Inclusivo Cantatutti.

López-Cano and San Cristóbal Opazo (2014) conciben la encuesta como una técnica de observación indirecta, estandarizada, que captura datos de una muestra representativa mediante preguntas estructuradas, capaces de abordar tanto aspectos objetivos como subjetivos. Inspirados en esta definición, se han diseñado dos cuestionarios diferenciados: uno dirigido al coro y otro al entorno (familiares y amigos). Estos instrumentos engloban preguntas sociodemográficas, escalas de *Likert*, ítems de respuesta abierta y selección múltiple. La versatilidad de estos cuestionarios ha

permitido explorar múltiples facetas de la experiencia personal, social y musical desde distintas perspectivas.

La pertinencia de estos cuestionarios en esta etnografía radica en su capacidad para enriquecer el análisis mediante la triangulación de datos. Ofrecen una profundidad que, combinada con otros métodos, potencia la validez y el peso de los hallazgos. A pesar del gran volumen de información recopilada, resulta incalculable el valor de haber podido recoger las voces y percepciones de todos los individuos que así lo han deseado, sin reducir los testimonios a la observación participante o a grupos representativos de discusión.

4.5.3.1. DISEÑO Y DESCRIPCIÓN DE LOS CUESTIONARIOS

El diseño de los cuestionarios ha buscado equilibrar la captura de datos cuantitativos con ricas perspectivas cualitativas, permitiendo la obtención de un retrato holístico de las experiencias y percepciones de los involucrados en el Coro Inclusivo Cantatutti y su entorno. En la elaboración de los cuestionarios se ha tenido en cuenta:

- **Diseño conceptual**: antes de abordar la fase de creación, se realizó una revisión exhaustiva de la literatura y estudios previos relacionados con la temática en general, y con el Coro Inclusivo Cantatutti en particular. Este proceso orientó la identificación de las áreas clave que debían ser abordadas y las preguntas potencialmente relevantes para responder a los objetivos de esta tesis.
- **Tipología de preguntas**: los cuestionarios han incorporado una variedad de tipos de preguntas:
    - **Preguntas sociodemográficas**: estas preguntas buscan obtener información básica sobre los participantes, como edad, género, nacionalidad, (dis)capacidad, conocimientos musicales previos, nivel académico/laboral, entre otros.
    - **Escalas de *Likert***: se han empleado para medir actitudes, percepciones y opiniones de los participantes. Por ejemplo, el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a determinadas afirmaciones relacionadas con la experiencia en el coro.

- **Preguntas de respuesta abierta**: las cuales brindan a los participantes la libertad de expresar sus puntos de vista, experiencias y sentimientos en sus propias palabras.
- **Preguntas de selección múltiple**: permiten a los encuestados elegir una o varias respuestas de una lista predefinida.

- **Estructura y distribución**: se diseñaron dos cuestionarios específicos: uno destinado a los miembros del coro y otro para el entorno (familiares y amigos). Esto se decidió para captar perspectivas tanto internas como externas y así contar con un panorama más amplio y completo. Cada cuestionario consta de secciones claramente definidas para abordar diferentes aspectos de la experiencia con el proyecto.

  El cuestionario dirigido a los participantes del Coro Inclusivo Cantatutti ha incluido un total de 71 preguntas, organizadas en 9 secciones. Las dos primeras secciones se han enfocado en su participación activa actual en el coro, mientras que la tercera sección se ha centrado en la recopilación de sus datos personales y demográficos. Desde la cuarta a la novena sección, las preguntas han indagado respectivamente sobre sus conocimientos musicales, sus percepciones generales acerca del coro, los beneficios de su participación, la evolución de la inclusión en el proyecto, la incidencia del coro en la transformación social y las limitaciones y mejoras identificadas por los participantes.

  Las preguntas de corte cuantitativo se responden con escalas de *Likert* de 0 a 10, siendo 0 “muy en desacuerdo” y 10 “muy de acuerdo”. Las cuestiones aparecen repartidas en 4 de las 9 secciones de contenido:

Tabla 14. Preguntas cuantitativas del Cuestionario al Coro.

Sobre el CIC	El CIC acepta a todos los miembros de la sociedad en su proyecto
	En el CIC conviven miembros con perfiles muy diversos
	En el CIC es prioritaria la inclusión de sus componentes al resultado musical
	En el CIC se realiza una labor de sensibilización hacia la inclusión de manera paralela al canto
	Siento que formo parte un proyecto necesario a nivel social

	Siento que formo parte un proyecto ambicioso a nivel artístico
	En el CIC se adaptan las formaciones y los materiales a las necesidades específicas de cada uno de sus componentes
	Las herramientas tecnológicas adaptadas y utilizadas en el CIC facilitan y potencian mi aprendizaje musical
	Las herramientas tecnológicas adaptadas y utilizadas en el CIC me ayudan a relacionarme y comunicarme tanto con la dirección del proyecto como con el resto de mis compañeros/as
	El CIC fomenta nuevas formas de hacer música
	Las actividades realizadas fuera del horario habitual de ensayo son importantes para el grupo
	El CIC favorece que todas las personas puedan hacer música
Beneficios	Siento que soy importante para el proyecto
	Siento que la participación en el CIC me aporta un crecimiento emocional
	Participar en el CIC me ha ayudado a desenvolverme con mayor facilidad en otros ámbitos de la vida
	La participación en el CIC ha ampliado mis círculos sociales
	Participar en el CIC me aporta ilusión
	Participar en el CIC me motiva a seguir formando parte del mismo
	Siento que confían en mí y por lo tanto tengo una responsabilidad para con el grupo
	Cuando canto en el CIC me siento bien
	La participación en el CIC ha mejorado la imagen que tengo de mí mismo/a
	Siento un reconocimiento social después de las actuaciones con el CIC
	Desde que estoy en el CIC me siento más valorado por mi entorno
Evolución Inclusión	Las dinámicas de inclusión en el CIC han AUMENTADO desde que pertenezco al mismo
	Las dinámicas de inclusión en el CIC han MEJORADO desde que pertenezco al mismo
	Los materiales inclusivos en el CIC han AUMENTADO desde que pertenezco al mismo
	Los materiales inclusivos en el CIC han MEJORADO desde que pertenezco al mismo
Transformación social	La participación en el coro me aporta beneficios en mi día a día
	Mi participación en el coro repercute en las personas de mi círculo cercano, aunque no formen parte directa del proyecto
	En los conciertos se realiza una labor inclusivo-social entre los componentes del coro

	En los conciertos se realiza una labor inclusivo-social hacia los espectadores
	Cantar con LSE facilita el acceso de la comunidad sorda a la música
	Cantar con LSE sensibiliza a la comunidad oyente de que hay "otras maneras de escuchar"
	El CIC realiza una labor de servicio a tu comunidad
	Las actividades realizadas en el CIC contribuyen a la formación de ciudadanos más sensibles
	Las actividades realizadas en el CIC contribuyen a la formación de ciudadanos más cívicos

Las preguntas de corte cualitativo se responden de manera abierta y aparecen intercaladas con las cuestiones cuantitativas para profundizar y dar oportunidad de matizar las respuestas numéricas:

Tabla 15. Preguntas cualitativas del Cuestionario al Coro.

Describe con 3 palabras el CIC.
Siento que participar en el CIC ha potenciado mi autonomía en el ámbito: Académico, Laboral, Personal, Regulación y gestión emocional, Social, Otro
¿En qué crees que ha mejorado tu vida la participación en el CIC?
¿Te ha causado algún efecto negativo participar en el CIC?
¿Cuál es tu percepción de la evolución de la inclusión en la actividad del CIC desde que perteneces a él?
Proyectos como el CIC fomentan valores como: Amistad, Empatía, Igualdad, Inclusión, Respeto, Tolerancia, Otro
Formar parte del coro ha replanteado alguna de tus creencias o ideas sobre: Canto, Diversidad funcional, Labor profesional, Labor social, Miedo escénico, Música, Tus capacidades, Proyecto vital, Relaciones sociales, Otro
¿Cómo crees que puede el CIC contribuir a la transformación social?
¿Cuáles son las dificultades que tú percibes a la hora de desarrollar las actividades que el CIC realiza o pretende realizar?
¿Qué aspectos del proyecto CIC habría que mejorar, ampliar o suprimir?
¿Has echado alguna pregunta en falta en este cuestionario? ¿Hay algo que quieras aportar o reflexionar inspirado por este cuestionario o por tu experiencia en Cantatutti?

El cuestionario dirigido al entorno de los participantes del Coro Inclusivo Cantatutti se trata de una reducción y adaptación del cuestionario a los

participantes, que incluyó un total de 28 preguntas, organizadas en 6 secciones. La primera sección se enfocó en los datos personales y demográficos, mientras que la segunda sección se centró en la recopilación de sus datos musicales. La tercera sección indagó en torno a sus creencias generales acerca del coro, la cuarta sobre los beneficios de la participación, la quinta sobre la incidencia del coro en la transformación social y, por último, la sexta sección se enfocó en las propuestas de mejoras identificadas por el entorno.

Las preguntas de corte cuantitativo se responden con escalas de *Likert* de 0 a 10, siendo 0 “muy en desacuerdo” y 10 “muy de acuerdo”. Las cuestiones aparecen repartidas en 3 de las 6 secciones de contenido:

Tabla 16. Preguntas cuantitativas del Cuestionario al Entorno.

Sobre el CIC	En el CIC conviven miembros con perfiles muy diversos
	En el CIC se realiza una labor de sensibilización hacia la inclusión de manera paralela al canto
	Siento que se trata de un proyecto necesario a nivel social
	Siento que se trata de un proyecto ambicioso a nivel artístico
	El CIC fomenta nuevas formas de hacer música
	Las actividades realizadas fuera del horario habitual de ensayo son importantes para el grupo
Beneficios	Siento que el CIC es importante para él o ella
	Siento que la participación en el CIC le aporta un crecimiento emocional
	Participar en el CIC le ha ayudado a desenvolverse con mayor facilidad en otros ámbitos de la vida
	La participación en el CIC ha ampliado sus círculos sociales
	Participar en el CIC le aporta ilusión
Transformación social	Su participación en el coro repercute positivamente en mí
	En los conciertos se realiza una labor inclusivo-social
	Cantar con LSE sensibiliza a la sociedad de que hay "otras maneras de escuchar"
	Las actividades realizadas por el CIC contribuyen a la formación de ciudadanos más sensibles

Las preguntas de corte cualitativo se responden de manera abierta y aparecen intercaladas con las cuestiones cuantitativas, al igual que con el cuestionario al coro, para profundizar y dar oportunidad de matizar las respuestas numéricas:

Tabla 17. Preguntas cualitativas del Cuestionario al Entorno.

Describe con 3 palabras el CIC
¿Crees que ha mejorado su vida en algún aspecto por la participación en el CIC?
¿Le ha causado algún efecto negativo participar en el CIC?
Proyectos como el CIC fomentan valores como: Amistad, Empatía, Igualdad, Inclusión, Respeto, Tolerancia, Otro
¿Cómo crees que puede el CIC contribuir a la transformación social?
¿Tienes alguna propuesta de mejora para el CIC?
¿Has echado alguna pregunta en falta en este cuestionario? ¿Hay algo que quieras aportar o reflexionar inspirado por este cuestionario?

- **Validación preliminar**: una vez que el borrador de los cuestionarios estuvo completo, se sometió a un proceso de revisión por expertos. Estos especialistas evaluaron la relevancia, claridad y coherencia de las preguntas, asegurando que fueran pertinentes para los objetivos de la investigación. Además, se realizó una prueba piloto con un pequeño grupo de participantes para identificar posibles problemas y hacer los ajustes necesarios antes de la implementación a gran escala.
- **Implementación digital**: dado el contexto actual y buscando facilitar la participación, se optó por digitalizar los cuestionarios. Las plataformas virtuales utilizadas no solo permitieron un fácil acceso y participación, sino que también garantizaron la confidencialidad y seguridad de los datos recopilados.
- **Confidencialidad y privacidad**: para garantizar la confidencialidad y privacidad de los datos, se omitieron preguntas que pudieran identificar directamente al participante y se anonimizaron los resultados. Con el objeto de constatar que la cumplimentación de dichos documentos y la participación en el resto de la investigación fuera de forma totalmente voluntaria, se incluyó una

sección de consentimiento informado y se impidió que se produjeran respuestas duplicadas.

En suma, la confección de estos cuestionarios ha sido un proceso reflexivo y estructurado, en el que se han tomado decisiones conscientes para garantizar que los datos recopilados sean relevantes, precisos y valiosos para la investigación en curso.

4.5.3.2. VALIDACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS

La validez y confiabilidad de los cuestionarios son pilares fundamentales para asegurar la integridad y la calidad de los datos recopilados en una investigación. En el contexto de esta tesis, el proceso de validación de los cuestionarios ha sido meticulosamente realizado con el fin de garantizar que estas herramientas fuesen pertinentes y fiables. El procedimiento se ha resuelto en varias etapas:

- **Comité de jueces expertos**: en noviembre de 2022 se convocó a un comité compuesto por seis especialistas de diversos campos: inclusión, música, investigación educativa, pedagogía, sociología e inteligencia emocional (Anexo 12). A este equipo se les proporcionó el cuestionario diseñado específicamente para los participantes del coro, junto con una descripción detallada de los propósitos de la investigación y el perfil de los encuestados.
- **Revisión del cuestionario del coro**: los jueces examinaron con detenimiento cada ítem de este cuestionario, valorando la claridad, pertinencia y coherencia en función de los objetivos del estudio. A partir de sus comentarios y retroalimentaciones, se identificaron áreas de mejora y potenciales optimizaciones para el instrumento (Anexo 13).
- **Diseño del cuestionario del entorno**: utilizando como base el cuestionario del coro y las recomendaciones del comité, se procedió a diseñar el cuestionario destinado al entorno, asegurando que estuviera alineado con los objetivos de la investigación y que recogiera información relevante de familiares y amigos de los integrantes.
- **Sesión de análisis**: después de consolidar las observaciones y sugerencias del comité, se organizó una reunión para discutir y alcanzar un consenso sobre las modificaciones y mejoras a implementar en los dos cuestionarios.

- **Prueba piloto**: con las correcciones ya integradas, se efectuó una prueba piloto utilizando ambos cuestionarios con un grupo representativo de participantes y su entorno. El propósito de esta fase fue identificar posibles ambigüedades o dificultades en la comprensión de las preguntas, así como validar la consistencia interna y la fiabilidad de las respuestas.
- **Análisis y ajustes finales**: a partir de los resultados de la prueba piloto, se realizó un análisis pormenorizado para efectuar ajustes finales en los cuestionarios, con el fin de asegurar su máxima calidad y pertinencia. Así se obtuvieron los dos cuestionarios definitivos, el Cuestionario al Coro (Anexo 14) y el Cuestionario al Entorno (Anexo 15).

A través de un proceso de validación riguroso, que combinó la experiencia del comité y las pruebas piloto, se garantiza que los cuestionarios utilizados en esta investigación son instrumentos robustos y adecuados para la recogida de datos fiables y relevantes.

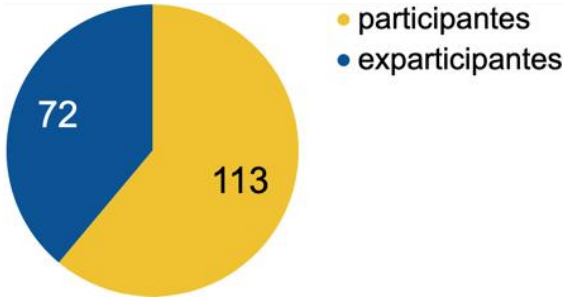
4.5.3.3. MUESTRA DE LOS CUESTIONARIOS

MUESTRA DEL CUESTIONARIO AL CORO

La muestra del cuestionario abarca una serie de áreas descriptivas de los participantes, que incluyen la participación activa en el coro, detalles demográficos, educación, empleo, salud y experiencias musicales. Se han recogido 185 respuestas, es decir, un 54% de la población de participantes y exparticipantes a la que se ha enviado el cuestionario (344 personas).

La muestra presenta una participación activa en el coro de 113 individuos (61% de la muestra y 73% de la población de participantes), mientras que 72 (39% de la muestra y 38% de la población de exparticipantes) se encuentran actualmente fuera del proyecto. De estos últimos, 59 individuos (81,94%) abandonaron hace más de dos años Cantatutti y solamente 13 (18,06%) el último año. Las razones para abandonar son variadas, y abarcan desde tener que residir fuera de Zaragoza, citado por 18 exmiembros, hasta horarios incompatibles, señalado por 31 personas. Los problemas emocionales y otras causas, como enfermedades familiares, responsabilidades parentales y preparación de oposiciones también han sido motivos de abandono. A pesar de esto, 61 de los 71 (el 86%) exmiembros expresaron su deseo de reincorporarse si las circunstancias lo permitieran.

Figura 6. Relación de participantes y exparticipantes que han respondido al cuestionario.



En cuanto a la demografía, los miembros de Cantatutti presentan una amplia diversidad en términos de edad, género, nacionalidad y creencias religiosas, como ya se ha mencionado en diferentes ocasiones. Las edades oscilan entre los 19 y 74 años, con una edad media de 33 años y una edad mediana de 25. El 69,73% se identifica como mujer, el 28,65% como hombre, y un 1,62% como no binario, intergénero o *queer*.

Figura 7. Relación de edades de los participantes del Cuestionario al Coro.

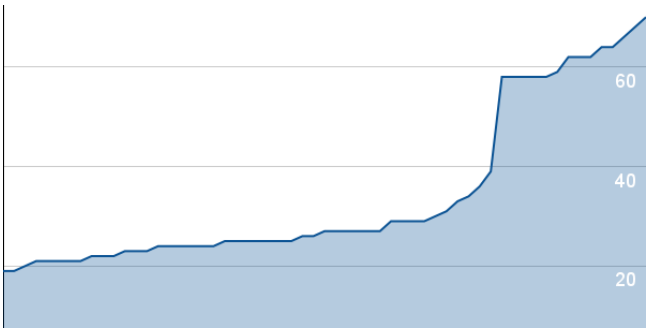
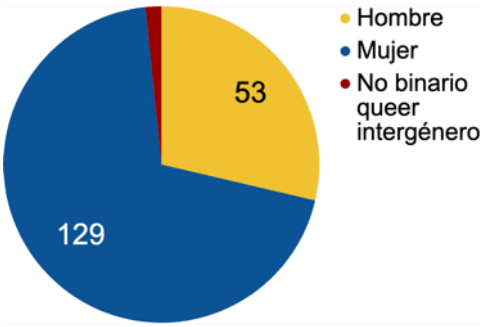
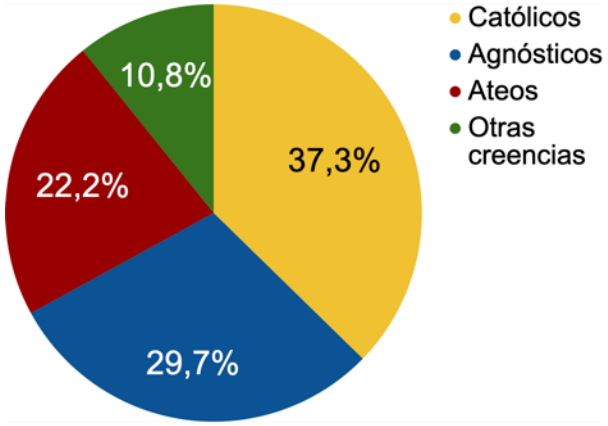


Figura 8. Identidad de género de los participantes del Cuestionario al Coro.



La mayoría son de nacionalidad española (85,41%), sin embargo, hay una presencia notable de personas de otros 17 países que representan el 14,59% de la muestra, incluyendo a individuos de Alemania, Australia, Brasil, Corea del Sur o Ghana, entre otros. En cuanto a creencias religiosas, el 37,30% son católicos, el 29,73% agnósticos, el 22,16% ateos, y el 10,81% restante pertenece a diversas confesiones cristianas y otras creencias.

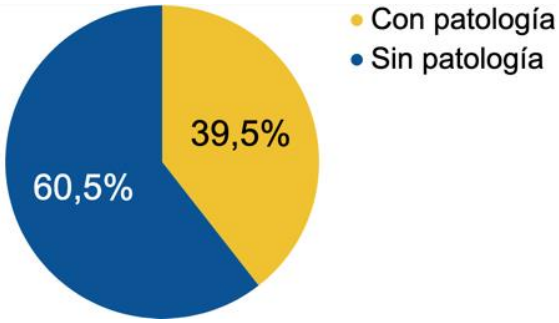
Figura 9. Relación de confesiones de los participantes en el Cuestionario al Coro.



En lo que respecta a la educación y el vínculo con la Universidad de Zaragoza, el 65,41% de los miembros tiene un título universitario, el 11,35% una maestría, el 8,65% un doctorado, y el resto se distribuye entre otros niveles educativos. Magisterio de Primaria con Mención o especialidad en Educación Musical es la formación más común entre aquellos con educación superior (22 encuestados) y el 61,97% está actualmente matriculado en la Universidad de Zaragoza. En el entorno laboral, predomina el sector educativo (54,07 %) y la mayoría, un 27,57%, son asalariados públicos, frente a un 19,46% de asalariados privados.

En el ámbito de la salud y condiciones específicas, un 15,68% de los participantes posee una (dis)capacidad reconocida. Además, se informan diversas patologías físicas y mentales, junto con distintas necesidades de aprendizaje que afectan al 39,46% de los participantes. Sin embargo, el 60,54% no reporta ninguna patología, necesidad especial ni (dis)capacidad.

Figura 10. Salud física y mental de los participantes en el Cuestionario al Coro.



En relación con el tiempo de permanencia, hay 89 miembros, el 48,9% concretamente, que llevan menos de un año formando parte del proyecto, un hecho

que refleja el flujo constante de nuevos integrantes. Un 17,30% cuenta con una participación de entre 1 y 2 años; el 25,41% posee un tiempo de permanencia de entre 2 y 5 años y junto con el 9,19% que continúa desde los inicios, conforman el núcleo más estable del coro.

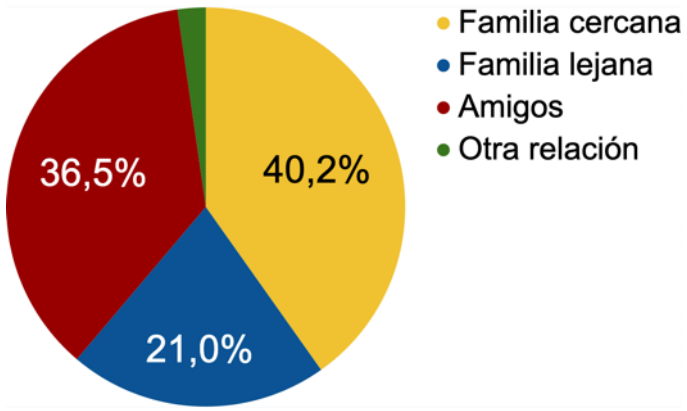
En cuanto a los tipos de voz, prevalecen las de las sopranos y contraltos, con un 36,76% y 33,51% respectivamente, frente al 15,14% de tenores y 14,59 de bajos, lo cual se corresponde con la composición habitual de otras formaciones corales. El 48,11% cuenta con alguna experiencia coral previa. En cuanto a formación musical, solo un 15,68% cuenta con formación musical reglada, un 40% se declara autodidacta o con formación recibida en escuelas de música, bandas o rondallas; un 24,86% tiene simplemente la formación recibida en el colegio y, finalmente, el 17,30% confirma no haber recibido ninguna.

MUESTRA DEL CUESTIONARIO AL ENTORNO DEL CORO

La muestra de este cuestionario engloba una serie de áreas descriptivas de los miembros del entorno, que incluyen detalles demográficos o de educación musical.

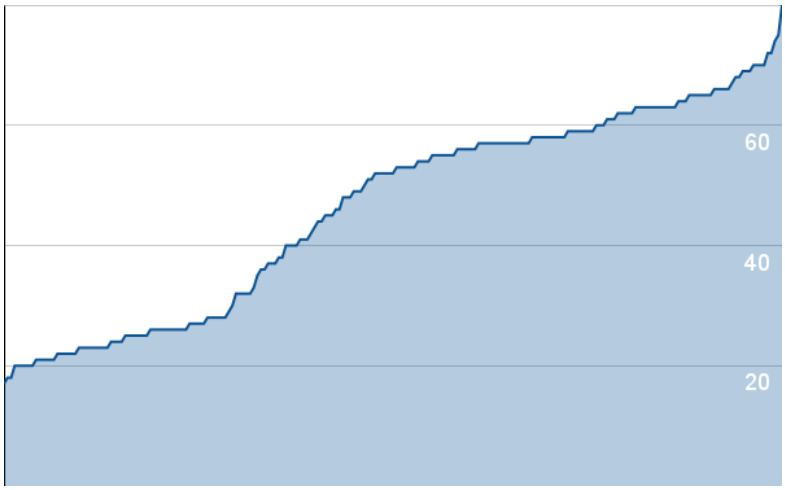
La muestra se ha realizado sobre 219 personas, con un grado de parentesco directo, mayoritariamente parejas, padres-madres, hijos/as, hermanos/as, abuelos/as (40,19%), seguido de un grupo formado por amigos (36,53%), y otro grupo de familiares como tíos/as y primos/as (21%). El 2,28% restante está formado por personas con otros tipos de relación.

Figura 11. Relación de parentesco de los participantes del Cuestionario al Entorno con los miembros del CIC.



El entorno de los miembros de Cantatutti presenta, en cuanto a la demografía, una amplia diversidad en términos de edad. El rango de edad es amplio, de los 17 a los 80 años, con una edad media de 46 años y mediana de 52, siendo el grupo preponderante el comprendido entre los 50 y los 65 años (41,55%), seguido del grupo entre 20 y 30 años (27,85%).

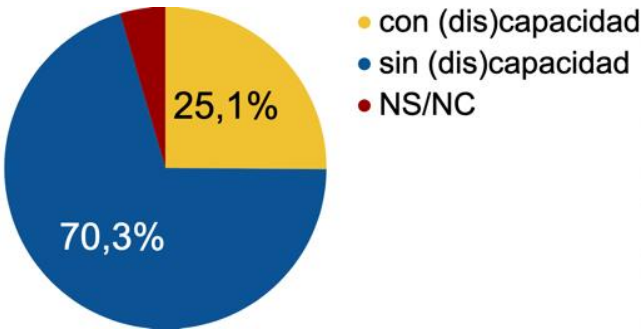
Figura 12. Relación de edades de los participantes del Cuestionario al Entorno.



Los participantes en la muestra son españoles en su mayoría (94,98%), el 5,02% restante se reparte entre 9 países tanto del continente americano como europeo. En cuanto al sexo, se identifica como mujer un 66,67%, mientras que un 33,33% lo hace como hombre.

En lo que se refiere a si su conocido presenta algún grado de (dis)capacidad, trastorno o vulnerabilidad, el 70,32% dice que no posee ninguna, frente a un 25,11% que sí la presenta, y un 4,56% que no está seguro o prefiere abstenerse de contestar.

Figura 13. Relación de (dis)capacidad de los miembros del CIC vinculados a los participantes del Cuestionario al Entorno.



En cuanto a los conocimientos musicales de las personas del entorno, prevalecen los que no tienen dichos conocimientos (33,79%), seguidos de los que cuentan con unos

conocimientos básicos adquiridos en el colegio (31,05%). Completan la muestra un 26,94% con estudios reglados (Elementales, Profesionales y Superiores), y un 8,17% formado por un pequeño grupo autodidacta y con distintas aproximaciones a la música (Coros, Magisterio musical…).

4.5.3.4. PROCEDIMIENTO DE LOS CUESTIONARIOS

La aplicación y gestión de los cuestionarios en esta investigación han seguido un procedimiento sistemático, garantizando la coherencia y el rigor en cada etapa. A continuación, se detalla el proceso llevado a cabo:

- **Definición de objetivos**: de manera previa a la elaboración de los cuestionarios, se tuvieron en cuenta los objetivos que se pretendían alcanzar con este instrumento, que son los de la propia tesis. Estos objetivos guiaron la estructura y el tipo de preguntas incluidas en los cuestionarios.
- **Diseño y elaboración**: basados en la revisión literaria y las áreas clave identificadas, se diseñaron los cuestionarios incluyendo preguntas sociodemográficas, escalas de *Likert*, preguntas abiertas y de selección múltiple. Durante esta etapa, se prestó especial atención a garantizar que las preguntas fueran claras, no ambivalentes y pertinentes para los participantes. Para asegurar la confidencialidad y privacidad, se excluyeron preguntas identificativas y se añadió un consentimiento informado.
- **Validación de los cuestionarios**: el cuestionario para el coro se sometió a una revisión por un comité de seis jueces expertos de diferentes campos relacionados con la temática del estudio. A partir de las recomendaciones y comentarios de este comité, se realizó una revisión y, posteriormente, usando este cuestionario como base, se diseñó el cuestionario para el entorno.
- **Prueba piloto**: una vez diseñados ambos instrumentos, se realizó una prueba piloto con un pequeño grupo de personas. Esto permitió detectar posibles problemas en la interpretación de las preguntas, el tiempo de respuesta y la estructura general. Las retroalimentaciones recibidas durante esta fase fueron esenciales para refinar los cuestionarios.
- **Distribución digital**: los cuestionarios se digitalizaron y se distribuyeron a través de plataformas virtuales accesibles, facilitando su cumplimentación. Se

envió un enlace directo a los miembros del coro y a su entorno, junto con instrucciones claras sobre cómo completar el documento y la importancia de su participación honesta y reflexiva.

- **Recolección de datos**: una vez que los participantes completaron el cuestionario, los datos se almacenaron de forma segura en un disco duro cifrado y protegido del investigador, garantizando su confidencialidad. Se estableció un periodo específico para la recolección de datos, tras el cual se cerró el acceso a los cuestionarios.

  El proceso de aplicación de los cuestionarios se realizó individualmente, asegurando en todo momento la privacidad y protección de los datos de los participantes. Se han empleado plataformas virtuales accesibles que facilitaron el acceso a un mayor número de encuestados y garantizaron la seguridad y anonimato de la información recabada.

  Durante la recolección de datos, se realizó un seguimiento regular para asegurar la captura de información completa y de calidad, así como para solucionar cualquier posible problema técnico que pudiera surgir. Se ofreció un seguimiento extra para aquellas personas que por sus necesidades específicas podían necesitar ayuda para comprender algunas preguntas y se facilitó su participación.

  Este proceso a través de encuestas virtuales ha permitido una gestión más eficiente y efectiva de los datos, reduciendo el tiempo y costos asociados con la recopilación y procesamiento de datos en papel. Además de que ha facilitado la participación de los sujetos de estudio, quienes pudieron completar el cuestionario en cualquier momento y lugar, lo que permitió una mayor flexibilidad en su colaboración.

- **Validación y limpieza de datos**: tras recopilar todas las respuestas, se procedió a validar y limpiar los datos. Este proceso implicó revisar las respuestas para identificar posibles errores o inconsistencias y garantizar que los datos estuvieran listos para el análisis.

- **Análisis preliminar**: con los datos validados y limpios, se procedió a su análisis preliminar, utilizando herramientas y técnicas apropiadas según el tipo de datos (cualitativo o cuantitativo).

- **Devolución de los resultados al coro**: en reconocimiento a la participación activa y la importancia del coro en la investigación, se organizó una sesión especial para compartir los resultados preliminares con los miembros del coro. Este encuentro permitió presentar los hallazgos y obtener retroalimentación y percepciones adicionales que enriquecieron el análisis final.
- **Análisis final y documentación**: incorporando los aportes obtenidos en la fase de devolución, se ha realizado un análisis final de los datos y se ha procedido a la documentación de los resultados para su posterior triangulación con los demás instrumentos.

A través de este procedimiento estructurado y detallado se constata que los cuestionarios han servido para recolectar datos, así como para reflejar de manera precisa y auténtica las experiencias y percepciones de los participantes y su entorno respecto al Coro Inclusivo Cantatutti. Los integrantes no solo han sido sujetos de estudio, sino también partícipes activos en la reflexión y comprensión de los resultados obtenidos.

4.5.3.5. ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS

La naturaleza mixta de los datos obtenidos, entrelazando aspectos cualitativos y cuantitativos, ha requerido un protocolo de análisis detallado y estructurado. Para ello, se ha recurrido a herramientas informáticas especializadas que facilitan la interpretación precisa de la información.

El proceso de análisis se desglosa en las siguientes etapas:

Preparación de datos:

- ***Nvivo***: las respuestas cualitativas y observaciones recogidas en los cuestionarios, originariamente en formato *Excel*, se han integrado en *Nvivo*, garantizando una transición íntegra y eficiente.
- ***Excel* y *Jamovi***: los datos cuantitativos se han organizado y estructurado en *Excel* para, posteriormente, ser sometidos a análisis estadístico en *Jamovi*.
- **Tratamiento cualitativo en *Nvivo***: al igual que el cuaderno de campo y los *focus groups*, se ha adoptado una estrategia de codificación abierta inicial, donde se han asignado etiquetas a las respuestas y comentarios según temáticas o ideas que emergentes de las mismas.

- **Organización temática**: progresivamente, los códigos identificados se han agrupado en categorías temáticas superiores, facilitando una visión organizada y coherente de los datos cualitativos.
- **Optimización de códigos**: tras esta codificación, se han revisado y redefinido los códigos y categorías para que estos fueran representativos de la información recabada.
- **Análisis cuantitativo**: mientras, a través de *Nvivo,* se ha canalizado el análisis de datos cualitativos, en *Jamovi* y *Excel* se han llevado a cabo análisis descriptivos, inferenciales y comparativos de las respuestas cuantitativas, identificando patrones y tendencias.
- **Representación gráfica**: utilizando tanto *Nvivo* para datos cualitativos como *Excel* para los cuantitativos, se han generado visualizaciones (gráficos, mapas, diagramas) que han ayudado a comprender y comunicar los hallazgos de manera intuitiva.
- **Exploración detallada**: las capacidades de *Nvivo*, *Excel* y *Jamovi* han permitido realizar búsquedas y consultas específicas, así como evaluar la interrelación entre distintos aspectos de los datos, desentrañando conexiones no evidentes a primera vista.

Triangulación y Reflexión: se han confrontado los resultados obtenidos con otros instrumentos y con bibliografía relevante, proporcionando una validación adicional y una comprensión integral de los datos.

4.5.4. ESCALA EEI (ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA INCLUSIÓN)

La Escala de Evaluación de la Inclusión (EEI) desarrollada por Gutiérrez-Ortega et al. (2019) consta de 24 ítems distribuidos en cuatro dimensiones, inspirados en el *Index for Inclusion*. Se concibió especialmente para aplicarse en instituciones educativas no formales para personas con (dis)capacidad. Cada ítem se califica mediante una escala *Likert* de 4 puntos, donde las puntuaciones más altas denotan resultados más inclusivos. A pesar de su escasa presencia en la literatura académica, este instrumento se erige como uno de los pocos diseñados para evaluar la inclusión en dichas organizaciones. En el contexto de esta tesis, se eligió con el objetivo de medir la inclusión social en el coro, aunque el CIC no funcione como una organización *per*

se. La EEI destaca por su facilidad de aplicación, su alineación con los objetivos del presente estudio, y su respaldo empírico en cuanto a validez y fiabilidad.

El trabajo de Gutiérrez-Ortega et al. (2019) ofrece evidencias robustas acerca de la fiabilidad y validez de la EEI, registrando valores de consistencia interna por encima de 0.96. De la misma forma, un análisis factorial exploratorio reveló cuatro dimensiones claras, detalladas a continuación:

- **Comunidad (6 ítems)**: evalúa el sentido de pertenencia a un grupo en el que todos sus integrantes contribuyen y son valorados.
- **Valores (5 ítems)**: se centra en la identificación de valores que resaltan la individualidad y potencial intrínseco de cada persona.
- **Políticas (6 ítems)**: examina la presencia de políticas y estrategias que defiendan los derechos, la diversidad, la igualdad y la promoción de cada individuo como ser único.
- **Prácticas (7 ítems)**: mide acciones orientadas hacia la creencia de que cada individuo tiene derecho a alcanzar sus metas y decidir sobre su futuro.

4.5.4.1. DISEÑO Y DESCRIPCIÓN DE LA ESCALA EEI

El cuestionario utilizado en este estudio es una versión adaptada, en la que tres de los ítems han sido eliminados de la versión original (Anexo 16), debido a su irrelevancia en el contexto de este estudio. En concreto, se han eliminado los ítems 3, 17 y 21. Todos los ítems debían ser respondidos a través de opciones de respuesta tipo *Likert* de 4 niveles (Totalmente en desacuerdo, En desacuerdo, De acuerdo y Totalmente de acuerdo), idénticas a la versión original. El cuestionario completo se encuentra en el Anexo 17.

Tabla 18. Cambios en el n.º de preguntas de la EEI para la versión adaptada.

Factores	EEI (Gutiérrez-Ortega et al., 2019)	Final Adaptada
Prácticas	7	5
Comunidad	6	6
Políticas	6	5
Valores	5	5

La adaptación del cuestionario, tal como se ha implementado en este estudio, se ha llevado a cabo para garantizar su alineación con el contexto y los objetivos específicos de la investigación. En este marco, la decisión de modificar el cuestionario se ha basado en una cuidadosa consideración de su pertinencia para el alcance del estudio. Es fundamental destacar que se ha mantenido el formato de respuesta tipo *Likert* para avalar la coherencia con la versión original y facilitar el análisis comparativo.

4.5.4.2. VALIDACIÓN DE LA ESCALA EEI

La Escala de Evaluación de la Inclusión (EEI) se originó con una sólida base de validez de contenido, respaldada por el trabajo de Gutiérrez-Ortega et al. (2019). Esta validez se cimentó tanto en una extensa revisión bibliográfica relacionada con la inclusión y sus componentes como en la consulta a expertos, así como en el meticuloso análisis de contenido de cada uno de los ítems que conforman la escala. No obstante, dada la adaptación realizada en la EEI para ajustarse al contexto específico de esta investigación, ha sido imperativo examinar su validez y fiabilidad en el nuevo marco de aplicación.

Para determinar la fiabilidad de la versión adaptada de la EEI, se ha recurrido al *software Jamovi* versión 2.4.1. (The jamovi project, 2022). Siguiendo las directrices establecidas por Katz (2011), se ha considerado que cualquier valor superior a 0,65 era indicativo de una fiabilidad aceptable en el contexto de investigación. Con este criterio en mente, se ha procedido a calcular la consistencia interna de la escala a través del coeficiente *alfa de Cronbach* y el coeficiente *omega de McDonald's*.

En paralelo, para evaluar su validez de constructo, se ha efectuado un análisis factorial exploratorio. Específicamente, se ha empleado el método de análisis de componentes principales, complementado con una rotación *Varimax* y estandarización de *Kaiser*, replicando así el procedimiento utilizado por los autores originales de la EEI. A través de este análisis, se han establecido las bases para considerar los factores o subescalas emergentes de la Escala EEI, como variables válidas y fiables para futuros análisis dentro de esta investigación.

Con este proceso de validación, la EEI adaptada respeta la esencia del instrumento original, y también se ajusta y valida para su aplicación en el marco específico de este estudio, garantizando la precisión y pertinencia de sus resultados.

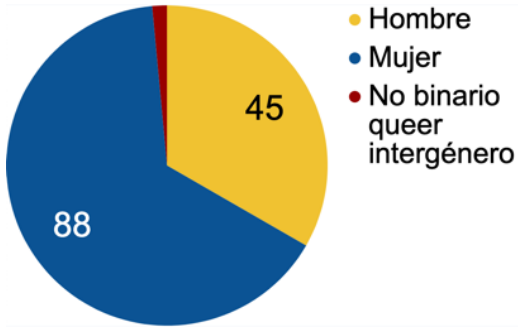
4.5.4.3. MUESTRA DE LA ESCALA EEI

La muestra de este instrumento ha estado compuesta por 135 participantes activos del Coro Inclusivo Cantatutti durante el mes de abril de 2023. De un universo de 153 coralistas, se registraron 135 respuestas, lo que equivale al 88,2% de la población estudiada.

Desglose de la Muestra:

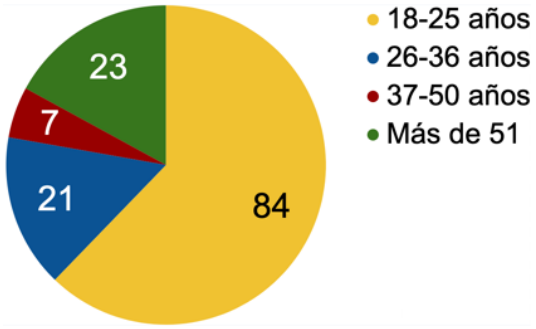
- **Roles en el coro**: organizadores (3), colaboradores (5) y usuarios directos (127).
- **Distribución por género**: mujeres (88-65,2%), hombres (45) y personas de género fluido (2).

Figura 14. Identidad de género de los participantes de la EEI adaptada.



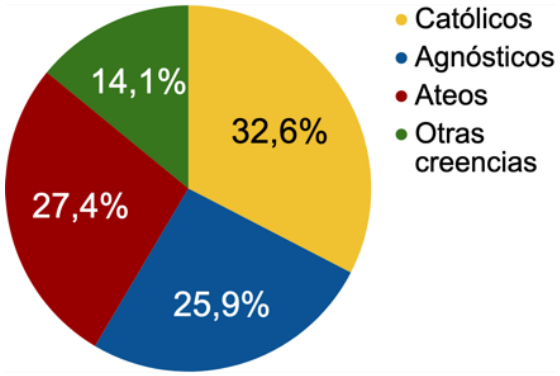
- **Distribución por edades:** 18-25 años (84-62,2%), 26-36 años (21-15,6%), 37-50 años (7-5,2%) y más de 51 años (23-17%).

Figura 15. Relación de edades de los participantes de la EEI adaptada.



- **Permanencia en el coro**: menos de 6 meses (41-30,4%), entre 6 meses y 1 año (12-8,9%), entre 1 y 2 años (27-20%), entre 2 y 3 años (11-8,1%), entre 3 y 4 años (12-8,9%), entre 4 y 5 años (14-10,4%) y entre 5 y 6 años (18-13,3%).
- **Nacionalidades representadas**: mayoritariamente españoles (115, 85,2%), pero con presencia de participantes de 15 países diferentes: Argentina, Brasil, Bulgaria, Canadá, Chile, China, Ecuador, Estados Unidos, Francia, Ghana, India, Italia, Perú, República de Corea y Rumanía.
- **Creencias religiosas**: agnósticos (35-25,9%), ateos (37-27,4%), cristianos católicos (44-32,6%) y otros (19-14,1%).

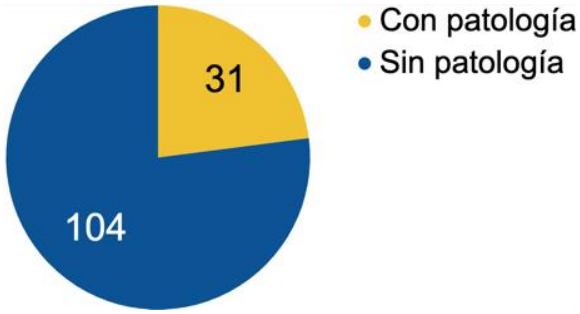
Figura 16. Relación de confesiones de los participantes de la EEI adaptada.



- **Nivel académico**: desde Educación Primaria hasta Doctorado, siendo la mayoría estudiantes universitarios o con título universitario: 7 participantes ostentan un doctorado, 7 maestría, 5 posgrado, 33 cuentan con un título universitario, 9 poseen licenciatura y 6 diplomatura, 17 disponen de título de formación profesional, 25 estudian actualmente en la universidad, 19 tienen un bachillerato, 5 la Educación Secundaria acabada y 2 Educación Primaria terminada.
- **Diversidad funcional**: de los participantes, el 22,2% presenta una (dis)capacidad reconocida, incluidas 9 personas con (dis)capacidad visual, 4 con (dis)capacidad auditiva, 6 con (dis)capacidad física, 4 con (dis)capacidad intelectual y 1 con (dis)capacidad visceral. De los participantes, el 9% eran personas con necesidades específicas de apoyo educativo, incluidas 3 personas con trastorno del espectro autista o síndrome de Asperger y 8 personas con TDAH.

- **Problemas de salud reportados**: del 23% de los participantes que reportaron problemas de salud física o mental, 9 eran personas con trastorno de ansiedad, 5 con depresión, 3 con trastorno obsesivo compulsivo, 3 con miedo escénico y 1 con trastorno de pánico.

Figura 17. Salud física y mental de los participantes de la EEI adaptada.



Esta muestra refleja la rica diversidad del coro y aporta un amplio abanico de perspectivas, permitiendo una aplicación exhaustiva y representativa de la Escala EEI en un contexto inclusivo real y actual.

4.5.4.4. PROCEDIMIENTO DE LA ESCALA EEI

El procedimiento de aplicación de la Escala EEI se ha estructurado a través de una serie de etapas diseñadas para asegurar la adecuada recolección, análisis y retroalimentación de los datos. A continuación, se describen las fases y actividades que se han llevado a cabo:

- **Diseño y adaptación de la escala original EEI**: se adaptó la versión original de la escala para garantizar su aplicabilidad al contexto del Coro Inclusivo Cantatutti de la Universidad de Zaragoza, considerando la diversidad y características de sus integrantes.
- **Validación de la escala adaptada**: se llevó a cabo la validación pertinente para asegurar la fiabilidad y validez de constructo de la escala adaptada.
- **Invitación y participación voluntaria**: durante las sesiones habituales de ensayo, se presentó la oportunidad a todos los coralistas activos de formar parte del estudio. Esta metodología aseguró que una muestra amplia y representativa del coro tuviera la posibilidad de aportar sus percepciones e ideas al estudio.

- **Proceso de recogida de los datos:**
    - **Sesión 1 - Presentación del estudio:** se introdujo el estudio, sus objetivos y se enfatizó la importancia de la participación consciente. Se entregó información detallada sobre la investigación, sus procesos y posibles riesgos. Se aclararon dudas y se recogió el consentimiento informado por parte de quienes decidieron participar, mediante la firma de un formulario que detalla sus derechos y subraya la naturaleza voluntaria de su participación (Estalella et al., 2022).
    - **Sesión 2 - Aplicación del instrumento:** iniciando con los profesionales, seguidos de colaboradores y finalmente los participantes, se aplicó el instrumento. La sesión se realizó en un formato colectivo, en un aula común, para mantener la familiaridad del ambiente de ensayo. Se proporcionó a cada participante un dispositivo personal con el que garantizar privacidad.
    - **Sesión 3 - Devolución de resultados:** se presentaron los resultados recabados, honrando el deber ético de mantener informados a los encuestados y asegurando su participación activa en el estudio (Cohen et al., 2017).

  Cada sesión tuvo una duración aproximada de una hora. Se presentó el instrumento y se dieron instrucciones para su finalización. Durante las sesiones fue necesario leer cada indicador y proporcionar explicaciones adicionales basadas en las afirmaciones del cuestionario. El personal de apoyo estaba disponible para proporcionar asistencia física si era necesario, así como ayuda adicional para garantizar la comprensión de los elementos y las posibles respuestas sin perder de vista la diversidad del grupo.
- **Análisis de resultados**: se han llevado a cabo análisis estadísticos utilizando *ANOVA* y *pruebas t de Student* mediante el *software Jamovi* versión 2.4.1 para estudiar las relaciones entre las distintas variables en el contexto de inclusión.
- **Medidas de privacidad y confidencialidad**: las respuestas recogidas a través de *Google Forms*, se han almacenado en una plataforma segura, con acceso restringido únicamente al investigador. Durante la fase de análisis, se ha procedido a la anonimización de la información, utilizando identificadores

únicos para preservar la privacidad de los participantes. Los formularios de consentimiento se han mantenido separados de los datos recolectados para asegurar una confidencialidad óptima.

A través de este procedimiento riguroso y ético, se ha garantizado que la aplicación de la Escala EEI se lleve a cabo con integridad, respetando los derechos y diversidad de los participantes, y ofreciendo resultados confiables y válidos para su análisis posterior.

4.5.4.5. ANÁLISIS DE LA ESCALA EEI

Para el análisis de la escala adaptada de EEI en el presente estudio, se han tomado diversas medidas considerando las particularidades de la muestra y las variables en cuestión. El procedimiento ha incluido:

- **Recodificación de variables**: debido al tamaño de la muestra con la que se ha trabajado y las categorías reducidas generadas a partir de la información recolectada, se ha optado por recodificar las variables de interés en categorías dicotómicas. Este proceso ha facilitado el posterior análisis estadístico, y además ha permitido ha permitido una mejor representatividad y comprensión de los grupos analizados.
- **Análisis estadístico**: el objetivo orientado hacia el análisis del nivel de inclusión percibido en el grupo de música y los factores relacionados ha requerido de una serie de pruebas estadísticas:
    - Se ha utilizado estadística bivariada, específicamente *ANOVA*, con un enfoque tanto descriptivo como inferencial.
    - Se han llevado a cabo *pruebas t de Student* para verificar y contrastar las hipótesis propuestas.
    - Para el análisis, se ha utilizado el *software Jamovi* versión 2.4.1. (The jamovi project, 2022).
    - El estudio se ha centrado en indagar el impacto de diversas variables (por ejemplo, sexo, edad, antigüedad en el grupo, rol desempeñado, entre otras), en el nivel de inclusión y sus factores asociados.

- Cuando las variables a tratar han sido de más de dos grupos se ha optado por *ANOVAs* para las comparaciones. Sin embargo, tras recodificar ciertas variables en categorías dicotómicas, se han empleado *pruebas t*.

- **Significancia estadística**: se ha establecido un criterio de significancia de 0,05 para todos los análisis realizados, garantizando así la confiabilidad y validez de los resultados obtenidos.

4.5.5. *FOCUS GROUPS*

Los *focus groups* o grupos focales son una técnica de investigación cualitativa que se ha vuelto muy popular en las Ciencias Sociales, ya que permite obtener información en profundidad sobre las percepciones u opiniones de los participantes acerca de un tema específico (USAID, 2012). La utilización de *focus group* resulta muy útil en el estudio etnográfico pues permite, a partir de la interacción e intercambio de ideas de los participantes, analizar las divergencias y similitudes entre sus enfoques y opiniones de los temas abordados, lo que deriva en una comprensión más detallada y enriquecedora de la realidad social estudiada.

Además, los *focus groups* permiten el análisis de las diferencias y similitudes entre las percepciones y opiniones de los participantes, lo que contribuye a una comprensión más detallada y enriquecedora de la realidad social estudiada. También resulta una técnica muy útil para identificar aspectos que pueden ser comunes o divergentes en la percepción de los participantes en cuanto a los temas abordados. Para López-Cano and San Cristóbal Opazo (2014), esta técnica resulta altamente efectiva para obtener información que generalmente no se obtiene en una entrevista convencional, sino que surge en el contexto de una discusión. Nos brinda la oportunidad de analizar diversos aspectos, como el desarrollo de la argumentación, los puntos en común y los desacuerdos más debatidos.

De acuerdo con Cohen et al. (2017), los *focus groups* son entrevistas grupales que se basan en la interacción dentro del grupo para analizar un tema específico proporcionado por el investigador. La interacción entre los participantes genera una visión colectiva en lugar de individual, lo que permite que emerjan diferentes puntos de vista y la agenda de los participantes prevalezca sobre la del investigador. La dinámica del grupo es fundamental, ya que a través de la interacción se obtienen los

datos más relevantes. Aunque los *focus groups* son escenarios artificiales, su estructura y enfoque específico permiten obtener conocimientos que no serían posibles en una entrevista directa. Para Moretti et al. (2011), esta metodología otorga a los integrantes la capacidad de asumir un rol activo como colaboradores en el proceso de investigación, fomentando así un enfoque genuinamente centrado en ellas y ellos como beneficiarios.

Sin embargo, para Walford (2018), lo que se dice en una entrevista, lo cual se aplica a los grupos focales, está limitado por la percepción, memoria, autoengaño y otros factores del investigador y participante. Es importante reconocer que los grupos de discusión son construcciones generadas y actuaciones, y que los participantes se construirán a sí mismos de una manera particular. Además, la naturaleza de la información generada puede estar relacionada con la participación directa del individuo en el tema en cuestión. Por lo tanto, se debe analizar con cuidado lo que no se dice y buscar información errónea, evasión, mentiras o autoengaño. Teniendo esto en cuenta, los etnógrafos deben comparar lo que se dice en diferentes relatos y buscar significados problemáticos para obtener una comprensión más completa y precisa de la situación. En esta línea, Cohen et al. (2017) afirman que, aunque los *focus groups* tienen ventajas, como la sinergia generada por la discusión grupal, también presentan limitaciones, como la falta de datos numéricos y la posible supresión de voces disidentes o diferentes puntos de vista. La facilitación y gestión hábiles por parte del investigador son fundamentales para superar estos desafíos.

4.5.5.1. DISEÑO Y DESCRIPCIÓN DE LOS *FOCUS GROUPS*

En la presente etnografía, se ha optado por incluir también la metodología de *focus groups*, como uno de los instrumentos clave para la recolección de datos cualitativos. Esta técnica se basa en la realización de discusiones grupales guiadas, con el objetivo de obtener percepciones, opiniones y actitudes de los participantes acerca del tema de interés.

El diseño de los *focus groups* se realizó siguiendo un enfoque estructurado y sistemático que garantizara la validez y la fiabilidad de los datos recolectados. Los elementos clave del diseño incluyen:

- **Selección de participantes**: se llevaron a cabo dos *focus groups*, cuyos miembros fueron seleccionados de manera intencional y representativa de la

población estudiada, siguiendo las recomendaciones de Izcara Palacios (2014). Así, los participantes debían tener relación directa o experiencia en el coro. Cada *focus group* estuvo compuesto por 8 individuos de diversas edades, géneros, antecedentes, etc., con el fin de asegurar una amplia variedad de perspectivas y experiencias.

- **Elaboración de la guía de discusión**: se desarrolló una guía de discusión semi-estructurada, que incluyó preguntas abiertas y temas específicos a abordar durante los *focus groups*. Este instrumento fue esencial para orientar la conversación, asegurando que se trataran todos los puntos de interés.
- **Estructura de las preguntas**: en la guía de preguntas, se incluyeron distintos tipos de cuestiones: una pregunta inicial de presentación, una de introducción, dos de transición, tres preguntas en profundidad y una de cierre. Además, se incorporaron preguntas complementarias que surgieron fruto de la reflexión posterior a la implementación del resto de instrumentos de investigación.

Tabla 19. Guía de preguntas para los Focus groups.

N	Pregunta
1	¿Puedes presentarte brevemente, decirnos tu nombre y cómo te involucraste en el CIC?
2	¿Cómo describirías tu experiencia en el CIC desde su inicio hasta el momento actual?
3	¿Has experimentado algún cambio en tu vida desde que comenzaste a participar en el coro?
4	¿Cómo crees que el CIC contribuye a fomentar la inclusión y la diversidad en la sociedad?
5	¿Cómo ha influido tu participación en el CIC en tu forma de ver y actuar en la diversidad?
6	¿Cuáles son las fortalezas del proyecto que tú has experimentado? - ¿Qué ha sido lo mejor de tu experiencia en el CIC hasta ahora?
7	¿Qué debilidades o limitaciones has encontrado en el proyecto?
8	¿Qué sugerencias tienes para mejorar y hacer más efectivo el proyecto del CIC? (+ beneficios, + inclusivo, + transformación)

- **Elección del moderador**: se atendió al rol del moderador, que es el mismo autor de esta tesis, para garantizar que la discusión se mantuviera centrada en el tema de interés, permitiendo al mismo tiempo que los participantes compartieran libremente sus perspectivas en un ambiente de respeto y

confianza. Según Kvale and Brinkmann (2009), un entrevistador hábil debe conocer el tema, estructurar bien la entrevista, ser claro en la terminología y permitir que los participantes se expresen a su manera. Debe ser sensible y empático, estar alerta a los aspectos importantes para el participante y dirigir la conversación hacia el objetivo; verificar la confiabilidad y consistencia de las respuestas, recordar declaraciones anteriores y estar preparado para aclarar y modificar los comentarios del participante si fuera necesario.

- **Logística y ambientación**: Se trataron de cuidar todos los detalles logísticos, desde la elección del lugar, la disposición de los asientos, la situación de las cámaras y grabadoras, hasta la disponibilidad de materiales de apoyo. El objetivo fue crear un ambiente propicio y confortable para la libre expresión de los participantes.
- **Consentimiento informado**: se redactó un documento de consentimiento informado, el cual delineaba de manera clara y comprensible los objetivos del estudio, los procedimientos a seguir, los potenciales riesgos y beneficios, así como el derecho de los participantes a retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias negativas (Anexo 18).

En cuanto a la descripción de los *focus groups*, se realizaron 2 sesiones de *focus groups*, cada una con una duración aproximada de 75 minutos y 8 participantes. Se llevaron a cabo en una sala de reuniones del área de Expresión Musical de la Facultad de Educación de la Universidad Zaragoza, un entorno neutral y conocido para los participantes. Aunque se había considerado la posibilidad de implementar un tercer grupo focal para asegurar la saturación de categorías, esta opción no ha sido necesaria finalmente. En su lugar se ha organizado una asamblea general voluntaria para todos los miembros del coro. En dicha asamblea, se han presentado los resultados preliminares y se ha brindado a los miembros la oportunidad de aportar sus perspectivas y opiniones adicionales, en un esfuerzo por asegurar que todas las voces se hayan tenido en cuenta.

Los 16 participantes incluyeron perfiles muy diversos, y han aportado valiosas perspectivas en función de su experiencia y conocimiento. Las discusiones se centraron en los principales nodos temáticos que se derivan de los objetivos centrales de la tesis, explorando en profundidad las diferentes aristas del fenómeno en estudio.

Los datos recolectados han sido transcritos y analizados mediante el *software Nvivo*, lo cual ha permitido identificar patrones, temas y categorías emergentes. Los *focus groups* han provisto de perspectivas críticas a los focos de interés, contribuyendo significativamente a la comprensión del fenómeno y a la generación de recomendaciones prácticas.

4.5.5.2. VALIDACIÓN DE LOS *FOCUS GROUPS*

La validación de los *focus groups* constituye un aspecto trascendental en la presente investigación, ya que garantiza la confiabilidad y representatividad de los datos extraídos, asegurando que sean un verdadero reflejo de la población bajo estudio. Para lograr una recolección de datos sólida y genuina, se adoptaron diversas estrategias y protocolos metodológicos:

- **Consulta con expertos**: se consultó la literatura académica pertinente, así como a expertos en dicha metodología para validar la estructura y contenido de la guía de discusión.
- **Prueba preliminar de las preguntas**: antes de la ejecución final de los *focus groups*, se llevó a cabo una prueba con un grupo representativo para validar la comprensión y pertinencia de las preguntas. Los *feedbacks* derivados de esta etapa fueron esenciales para realizar ajustes y optimizar las preguntas.
- **Triangulación de datos**: los datos obtenidos de los *focus groups* fueron cotejados con información proveniente de otras fuentes, como cuestionarios y cuaderno de campo, para corroborar los hallazgos.
- **Revisión por pares**: otros investigadores revisaron el proceso y los resultados de los *focus groups*, proporcionando retroalimentación y asegurando la validez de los resultados.
- **Validación de los participantes**: al final de cada sesión, se realizó un resumen de los puntos clave discutidos y se solicitó el *feedback* de los participantes para asegurar que sus opiniones y experiencias habían sido comprendidas y registradas de forma correcta.
- **Reflexión del investigador**: se ha llevado a cabo un proceso de reflexión crítica y concienzuda por parte del investigador, documentando las decisiones

tomadas durante el diseño, implementación, análisis de los *focus groups* y evaluación del impacto en los resultados.

A través de estos procedimientos, se ha asegurado que los *focus groups* sean un instrumento de investigación riguroso y veraz, capaz de proporcionar perspectivas valiosas y auténticas que contribuyen significativamente a la integridad y riqueza de los resultados del estudio.

4.5.5.3. MUESTRA DE LOS *FOCUS GROUPS*

La muestra de los *focus groups* está compuesta por 16 individuos distribuidos en dos grupos focales, cada uno con 8 participantes. Este conjunto demográfico presenta una diversidad en términos de género, edad, origen, (dis)capacidad, ocupación y permanencia en el coro, ofreciendo una rica variedad de perspectivas y experiencias.

En términos de género, la muestra incluye 7 hombres (43,75%) y 9 mujeres (56,25%), lo que refleja una ligera preponderancia del género femenino. Esta distribución busca equilibrar las voces de ambos géneros en los grupos de discusión, pero representa también la prevalencia de mujeres en el colectivo estudiado. La edad de los participantes varía significativamente, desde los 22 hasta los 63 años, con un promedio de 32 años, una mediana de edad de 25 años y medio y 41 años de rango. Esta variabilidad en las edades permite capturar una amplia gama de experiencias y opiniones, contribuyendo a la riqueza del análisis, al tiempo que ilustra de manera similar la distribución de edades en el grupo actual del coro.

Aunque la mayoría de los participantes (81,25%) son originarios de España, la muestra también incluye individuos de Argentina, Brasil e India, proporcionando cierta diversidad cultural, ya que, como se ha especificado en anteriores ocasiones, el coro cuenta con miembros de 15 nacionalidades diferentes. Así mismo, el 43,75% de los participantes reportan tener alguna (dis)capacidad. Esta inclusión de personas con (dis)capacidad subraya el compromiso del estudio con la representación de diferentes habilidades y experiencias de vida y, aunque en lo global superan el porcentaje de (dis)capacidad presente en el colectivo, recogen los testimonios de personas ciegas, Sordas, con movilidad reducida, Síndrome Down o Trastorno Obsesivo Compulsivo (TOC).

La muestra abarca una variedad de ocupaciones, incluyendo docentes, estudiantes, autónomos, empleados y desempleados, que ofrecen una visión comprensiva de diferentes sectores de la sociedad. Por otro lado, la permanencia de los participantes de los *focus groups* en el coro varía de 1 a 6 años, con un promedio de 3,4 años y una mediana de 3 años. Esta diversidad en la duración de la participación puede contribuir a la dinámica de los grupos y a la profundidad de las discusiones.

De manera más específica, los distintos perfiles de informantes se distribuyen de la siguiente manera:

***FOCUS GROUP* 1:**

Participante 1: Hombre, 63 años, de origen español, sin (dis)capacidad, ocupación docente, con 6 años de permanencia en el proyecto.

Participante 2: Mujer, 26 años, de origen español, sin (dis)capacidad, ocupación docente, con 5 años de permanencia.

Participante 3: Hombre, 61 años, de origen argentino, sin (dis)capacidad, autónomo, con 2 años de permanencia.

Participante 4: Mujer, 24 años, de origen español, con (dis)capacidad, estudiante, con 3 años en el proyecto.

Participante 5: Mujer, 47 años, de origen español, sin (dis)capacidad, autónoma, con 1 año de permanencia.

Participante 6: Mujer, 28 años, de origen brasileño, con (dis)capacidad, desempleada, con 4 años en el proyecto.

Participante 7: Hombre, 24 años, de origen español, sin (dis)capacidad, docente, con 3 años de permanencia.

Participante 8: Hombre, 33 años, de origen español, con (dis)capacidad, empleado, con 4 años en el proyecto.

FOCUS GROUP 2:

Participante 9: Mujer, 24 años, de origen español, sin (dis)capacidad, estudiante, con 2 años de permanencia.

Participante 10: Mujer, 25 años, de origen español, con (dis)capacidad, estudiante, con 6 años en el proyecto.

Participante 11: Hombre, 23 años, de origen español, sin (dis)capacidad, estudiante, con 2 años de permanencia.

Participante 12: Hombre, 24 años, de origen español, sin (dis)capacidad, estudiante, con 2 años en el proyecto.

Participante 13: Mujer, 22 años, de origen español, con (dis)capacidad, estudiante, con 2 años de permanencia.

Participante 14: Hombre, 39 años, de origen español, con (dis)capacidad, desempleado, con 6 años en el proyecto.

Participante 15: Mujer, 27 años, de origen español, sin (dis)capacidad, docente, con 6 años de permanencia.

Participante 16: Mujer, 22 años, de origen indio, con (dis)capacidad, estudiante, con 1 año en el proyecto.

En definitiva, la muestra se caracteriza por tener una gama amplia de edades, desde jóvenes adultos hasta individuos de más de 60 años. Hay una representación equilibrada de géneros, así como de individuos con y sin (dis)capacidades. Las ocupaciones son diversas, incluyendo docentes, autónomos, empleados, desempleados y estudiantes, y la permanencia en el proyecto varía de 1 a 6 años. La rica variedad de participantes promete aportar profundidad y amplitud a las discusiones, enriqueciendo así los resultados y conclusiones del estudio.

4.5.5.4. PROCEDIMIENTO DE LOS *FOCUS GROUPS*

El procedimiento integral seguido para la implementación de los *focus groups* consistió en varias fases que incluían la planificación y preparación, la implementación, la post-implementación y las reflexiones y aprendizajes. Tal y como se detallan a continuación:

- **Diseño del instrumento**: tal y como se ha descrito en la sección análoga, se tuvieron en cuenta la selección de participantes, el diseño de la guía de discusión, la selección del moderador y la logística de las sesiones**.**

- **Bienvenida y contextualización**: al inicio de cada sesión, se dio la bienvenida a los participantes, se explicaron los objetivos del estudio y se establecieron las normas de confidencialidad y respeto.
- **Firma de consentimientos informados**: antes de comenzar, todos los participantes firmaron un consentimiento informado, asegurando su voluntariedad y comprendiendo la naturaleza de la investigación.
- **Desarrollo de la discusión**: siguiendo la guía de discusión, el moderador facilitó la conversación, asegurando la participación activa de todos y profundizando en temas cuando fue necesario. Las intervenciones fueron registradas haciendo uso de una aplicación móvil para grabar el audio, una cámara de vídeo y las herramientas de transcripción de la voz en tiempo real de la *Suite de Google*. Las grabaciones, custodiadas por el autor de la tesis en entornos físicos seguros y borradas de los dispositivos de registro, fueron transcritas y curadas para la codificación y el análisis posterior.
- **Conclusión y agradecimientos**: al final de cada sesión, se realizó un breve resumen de los puntos discutidos y se agradeció a los participantes por su tiempo y aportes.
- **Transcripción**: todas las sesiones fueron grabadas y posteriormente transcritas textualmente, asegurando la fidelidad de la información recabada.
- **Análisis de datos**: se ha realizado un análisis cualitativo de las transcripciones, identificando patrones, temas y categorías emergentes mediante el *software Nvivo*.
- **Verificación de resultados**: se han implementado medidas de validación, como la triangulación de datos y la revisión por pares, para asegurar la validez de los resultados.
- **Reflexión del investigador**: se han documentado las reflexiones del investigador respecto al proceso, incluyendo los desafíos enfrentados, las lecciones aprendidas y las implicaciones para futuras investigaciones.

4.5.5.5. ANÁLISIS DE LOS *FOCUS GROUPS*

En el proceso de análisis de los *focus groups* de esta tesis, se ha dado especial atención a la transcripción y representación de las voces de los participantes,

buscando equilibrar la fidelidad a sus expresiones originales con la necesidad de comunicar el significado general de sus aportes. Las transcripciones detalladas pueden ser necesarias para análisis lingüísticos y psicológicos, pero no son adecuadas para enfatizar otros aspectos, como el significado general de las historias de los entrevistados (Boeskov, 2019). La transcripción de entrevistas es una forma de transformar el lenguaje oral en escrito y por lo tanto, es una forma de análisis en sí misma (Kvale & Brinkmann, 2009). Las elecciones en la transcripción, como el nivel de detalle, dependen del uso previsto de las transcripciones y del tipo de análisis que se desea realizar (Hammersley & Atkinson, 2019).

El procedimiento ha incluido las siguientes fases:

- **Registro audiovisual**: todas las sesiones de los *focus groups* fueron grabadas en audio y video, con el consentimiento previo de los participantes, para capturar, no solo las respuestas verbales sino también las no verbales.
- **Transcripción *verbatim***: posteriormente, se procedió a transcribir textualmente cada sesión, incluyendo pausas, risas, y otros elementos de carácter no verbal que pudieran aportar al análisis. Siguiendo un enfoque de edición suave, se corrigieron errores gramaticales y se mejoró la legibilidad de las transcripciones, con el objetivo de presentar a los participantes como individuos competentes y expertos en su campo. Esto se hizo teniendo en cuenta la responsabilidad ética de representar de manera justa y equitativa a individuos y grupos con distintos perfiles. Para Kvale and Brinkmann (2009), la ética debe influir en la elección de cómo transcribir entrevistas, ya que estas transcripciones son la principal forma de representar las voces de los entrevistados. Una transcripción literal que incluya escasa fluidez del lenguaje, con repeticiones, pausas, baja competencia lingüística o falta de dominio elemental por desconocimiento del idioma, puede ser éticamente problemática, especialmente cuando se trata de individuos y grupos de baja posición social. Según Hess (2018), se requiere prestar atención especial a la manera en que se representan los grupos considerados vulnerables en cuanto a su poder y capacidad de expresión.

- **Limpieza y anonimización**: se revisaron las transcripciones para corregir posibles errores y se reemplazaron nombres y datos personales por pseudónimos o iniciales para proteger la identidad de los entrevistados.
- **Codificación y categorización**: se ha utilizado la codificación abierta para identificar temas, categorías y patrones. Los códigos han sido agrupados en categorías más amplias, facilitando la identificación de temas comunes y patrones emergentes.
- **Interpretación**: se ha realizado una interpretación detallada de los datos, buscando comprender las perspectivas de los participantes, sus experiencias y opiniones respecto al tema de estudio.
- **Validación del análisis**: mediante la triangulación de datos y la revisión por pares, se han cotejado los hallazgos con otra información recabada en la investigación y se ha contado con la revisión de otros investigadores para validar el proceso de análisis y los resultados.
- **Visualización de datos**: se han utilizado herramientas de visualización, como nubes de palabras o diagramas, para presentar de manera clarividente y completa los resultados del análisis.
- **Citas directas**: se han incluido citas directas de los participantes para ilustrar y respaldar los hallazgos y conclusiones.
- **Reflexión del proceso de análisis**: se han registrado las reflexiones sobre el proceso de análisis, incluyendo los retos encontrados y las estrategias implementadas para superarlos.

Con un propósito ético y aclaratorio, el autor de la tesis asume toda la responsabilidad por cualquier inexactitud en las declaraciones proporcionadas por los participantes de la investigación, quienes no deben ser considerados responsables de cómo se presentan sus relatos en este trabajo.

4.6. CONSIDERACIONES ÉTICAS

La planificación de la investigación educativa no es un proceso arbitrario, sino que implica consideraciones éticas fundamentales. No se trata simplemente de seguir una serie de pasos predefinidos, sino de llevar a cabo un ejercicio reflexivo y deliberado.

Tanto la comunidad investigadora como aquellos que utilizan los resultados tienen el derecho de esperar que el estudio se realice de manera rigurosa, escrupulosa y éticamente justificable. Esto se vuelve aún más relevante en el contexto de la investigación educativa. Por lo tanto, es necesario realizar una cuidadosa planificación, abordando los desafíos clave de diseño y planificación que surgen en este proceso (Cohen et al., 2017).

La ética es un aspecto fundamental en cualquier investigación científica y, en particular, en la investigación social y humanística. La dimensión moral de la investigación está estrechamente vinculada con las decisiones metodológicas adoptadas. En última instancia, los dilemas éticos surgen de las relaciones establecidas entre los investigadores y los participantes en el trabajo empírico, y la metodología es simplemente un conjunto de técnicas que guían la creación de estas relaciones empíricas. Por lo tanto, abordar las cuestiones éticas a menudo implica repensar los diseños metodológicos utilizados en nuestras investigaciones (Estalella et al., 2022). Hemetek (2015) defiende que en la actualidad existe una reflexión sobre lo que se ha hecho en el pasado y el impacto que tiene en las personas con las que se trabaja en investigación etnográfica. Para la autora, las consideraciones éticas han cobrado mayor importancia en las últimas décadas. Según Thériault and Mercier (2023), la práctica de la etnografía no se limita a dimensiones reflexivas, históricas o materialistas, sino que también implica una dimensión activista que aboga por el progreso social y la eliminación de prejuicios.

Según Dennis (2018), la ética es un aspecto integral e inseparable de la investigación etnográfica en el campo educativo. Los etnógrafos no pueden separar su sentido personal de ética del sentido etnográfico de ética y, por lo tanto, deben considerar cómo se ven, interactúan y se comprometen con las personas que estudian en el mundo real. La ética debe ser una consideración constante en todas las etapas del proceso etnográfico, especialmente en términos de cómo se involucran con los participantes y cómo interpretan y presentan los datos recopilados.

Para Darretxe (2020), el socioconstructivismo nos empuja a realizar una investigación participativa e inclusiva para fomentar una práctica socialmente responsable. La colaboración, el protagonismo de los participantes y la inclusión de los más vulnerables son elementos esenciales. Barbour (2010) afirma que la práctica de la etnografía implica la necesidad de una observación crítica y ética que reconozca la

obligación hacia el “otro”. Es necesario considerar la etnografía no solo como un acto conservador de la realidad observada, sino como un viaje hacia otros espacios y lugares donde se deben abordar cuestiones de peso.

En el desarrollo de esta investigación se han considerado los principales aspectos éticos destacados por Cohen et al. (2017) en la literatura. Se ha prestado especial atención al consentimiento informado, asegurando que los participantes estén plenamente informados y den su consentimiento de manera voluntaria para el uso de sus datos con fines únicamente investigativos, asegurando su privacidad y confidencialidad. En esta línea se ha respetado que la participación de estas personas fuera voluntaria y libre, sin manipulación ni coacción alguna. Igualmente, se ha mantenido la confidencialidad y el anonimato de los miembros implicados, protegiendo su identidad y evitando cualquier forma de trazabilidad. Además, se ha tenido en cuenta el principio de no maleficencia, evitando cualquier daño o perjuicio hacia los participantes, y se ha buscado el beneficio y el deber de cuidado hacia ellos. Se ha asumido la responsabilidad de la investigación, considerando los intereses de todas las partes involucradas y promoviendo la transparencia en la divulgación de los resultados. También se ha reflexionado sobre las relaciones de poder y las diferencias de poder en la investigación, y se han abordado las cuestiones de género, edad, color, (dis)capacidad y etnicidad, garantizando un enfoque inclusivo y equitativo. Se ha evitado la selectividad y el sesgo en el análisis de los datos, promoviendo un enfoque crítico en el que se valoren las diferentes perspectivas. Se ha hecho una selección cuidadosa de los métodos y materiales utilizados, con el fin de evitar aquellos que pudieran resultar ofensivos o discriminatorios. Por último, se ha promovido la equidad y la justicia en la selección y tratamiento de los integrantes, evitando cualquier forma de discriminación y reconociendo la autoría y colaboración de manera equitativa.

Para Boeskov (2019, p. 82), “dado que el investigador construye, en lugar de descubrir, verdades etnográficas, la imagen del investigador como un observador neutral que se encuentra con el mundo para describirlo objetivamente no se puede mantener.” Es importante entender que las ciencias sociales tienen consecuencias y deben ser practicadas de manera ética. La investigación no es neutral y los resultados están filtrados por ideas preconcebidas (Beach et al., 2018a).

Para Ayala Rubio (2022), trabajar con colectivos vulnerables requiere de sensibilidad y compromiso específico para no estigmatizarlos ni causarles daño. Los colectivos

vulnerables suelen ser representados de manera homogeneizante o inferiorizadora por las instituciones, lo que obliga a los investigadores a considerar las dimensiones éticas de sus relaciones con ellos y a hacer explícitas sus obligaciones morales cuando surgen conflictos. Los académicos deben evitar aceptar irreflexivamente las visiones cerradas de las instituciones y tratar de acercarse a la población objeto de estudio desde diferentes ángulos. Según Meskell and Pels (2020), la ética está incorporada en la *praxis* de la investigación, lo que convierte al investigador en un mediador entre las personas estudiadas, las administraciones universitarias, los comités de ética, la comunidad académica y el público en general. Esta posición está llena de dilemas éticos.

Como afirman Cohen et al. (2017) y Boeskov (2019), muchas instituciones de educación superior suelen contar con comités de ética que evalúan las propuestas de investigación basándose en sus propios códigos morales. Además, diversas asociaciones de investigación, como la Asociación Británica de Investigación Educativa, la Sociedad Británica de Psicología, la Asociación Británica de Sociología, la Asociación de Investigación Social, la Asociación Estadounidense de Investigación Educativa, la Asociación Americana de Psicología, la Asociación Americana de Sociología, Asociación Americana de Antropología y la Asociación de Antropólogos Sociales publican importantes códigos de práctica y pautas éticas. Consultar detenidamente estas fuentes puede ayudar a obtener una comprensión más completa de los principios éticos aplicados en la investigación. De este modo, aunque no se haya contado con un comité de ética específico en esta tesis, puesto que no existe actualmente en la Universidad de Zaragoza, se ha realizado un esfuerzo consciente para adherirse a los estándares éticos y seguir las directrices establecidas por los principales autores, instituciones y asociaciones reconocidas.

En España, el 27 de abril de 2023, tuvo lugar la XV reunión del Consejo de Política Científica, Tecnológica y de Innovación (CPCTI), en la Estación Experimental Aula DEI (Zaragoza). Durante este encuentro, se estableció oficialmente la creación del Comité Español de Ética de la Investigación, y se acordó su composición. Este comité, aprobado en Consejo de Ministros por el *Real Decreto 53/2023, de 31 de enero, por el que se aprueba el Reglamento del Comité Español de Ética de la Investigación* no está operativo todavía, pero abre una ventana a nuevas y futuras investigaciones. Su función será la de evaluar y supervisar aspectos éticos relacionados con la

investigación en España, que garanticen la integridad, la protección de los participantes y el cumplimiento de los estándares éticos en todos los ámbitos científicos y tecnológicos.

Considerando las diversas estrategias propuestas hasta este momento, es pertinente desarrollar algunos aspectos para asegurar la integridad ética de esta investigación:

- **Anonimato**: dado que el programa de música examinado en esta tesis ya ha sido objeto de otras investigaciones y se puede identificar fácilmente con el autor de esta investigación, es inútil intentar anonimizar el coro o el contexto en el que se desarrolla. Sin embargo, esto destaca la importancia de proteger las identidades individuales de los participantes. Debido a la exposición pública de estos individuos en actuaciones, medios de comunicación o redes sociales del programa, incluso los detalles contextuales, como la edad, la voz o las experiencias particulares, pueden ser muy reveladores. Por lo tanto, se ha realizado un esfuerzo cuidadoso en la alteración de ciertos aspectos de la información personal de los interlocutores, de manera que se conserven los puntos analíticos sin que sea posible asociar las declaraciones o experiencias reportadas en el estudio con individuos específicos, ni siquiera entre los propios participantes y los colaboradores.

  Según Cohen et al. (2017), el anonimato en la investigación y la protección de la privacidad se basa en asegurar que la información proporcionada por los participantes no revele su identidad. Esto implica eliminar cualquier medio de identificación personal y garantizar que ni el investigador ni otras personas puedan identificar a estas personas a partir de la información proporcionada. Para lograr esto, se utilizan estrategias como el uso de alias, seudónimos o códigos de identificación, así como la protección de archivos con contraseñas. En ciertos casos, como en estudios de vida o investigaciones experimentales, se pueden cambiar nombres, desplazar lugares y agregar hechos ficticios para proteger las identidades.

  Asimismo, en la era del almacenamiento electrónico de datos, garantizar el anonimato y la confidencialidad puede presentar desafíos. Los expertos deben evaluar la viabilidad de mantener estas garantías antes de prometer anonimato a los participantes (Hammersley & Atkinson, 2019). Inclusive, algunos de ellos,

pueden desear ser identificados deliberadamente, y el investigador debe considerar cómo abordar estas solicitudes, mientras tiene en cuenta los posibles riesgos y el propósito general de la investigación.

- **Consentimiento informado**: el consentimiento informado es una herramienta primordial que ha sido creada para proteger la seguridad y el bienestar de los sujetos de investigación, así como para respetar su derecho a negarse a participar en ella. Su propósito es permitir que los individuos, grupos y comunidades puedan decidir libremente si desean formar parte de un estudio o abstenerse (Estalella et al., 2022; Hammersley & Atkinson, 2019).

  Atendiendo a Cohen et al. (2017), la consideración de los derechos de los participantes en la investigación se basa en cuatro elementos fundamentales. En primer lugar, la "competencia" implica que las personas responsables y maduras tomen decisiones informadas. Seguidamente, el "voluntarismo" garantiza que los miembros que forman parte del estudio elijan libremente participar o no, y asuman los riesgos de manera consciente. En tercer lugar, la "información completa", implica proporcionar un consentimiento plenamente informado, aunque en algunos casos puede ser necesario utilizar un "consentimiento razonablemente informado". Por último, la "comprensión" se refiere a que los participantes entiendan plenamente la naturaleza y los riesgos del estudio. Si estos elementos se cumplen, se asegura la consideración adecuada de los derechos de los participantes.

  Como ya se ha indicado, antes de su participación en la investigación de esta tesis, a todos los sujetos se les proporcionó información detallada sobre el uso previsto de los datos proporcionados y se les pidió que otorgaran su consentimiento para completar la encuesta. En el caso de los grupos focales, el investigador les informó oralmente sobre el uso de grabaciones de video durante la sesión, y todos los participantes aceptaron voluntariamente. Asimismo, se entregó una carta de información que fue firmada y devuelta por los implicados antes de la realización de los grupos focales. Esta carta tenía el objetivo de aclarar el carácter voluntario de la participación y de garantizar la privacidad de la información personal de forma anónima y segura, dejando abierta la posibilidad de retirar el consentimiento en cualquier momento.

- **Dependencia y reciprocidad**: en el proceso de investigación sobre el Coro Inclusivo Cantatutti, se cumplieron las principales condiciones éticas establecidas por la literatura nacional e internacional al respecto (Estalella et al., 2022). Sin embargo, aún quedan cuestiones éticas que requieren atención cuidadosa. La obtención del consentimiento informado, aunque importante, puede verse influenciada por estructuras más amplias de dependencia que ponen en duda la verdadera voluntariedad de los interlocutores.

  En el caso de este proyecto, la dependencia se relaciona con las personas y entidades que albergan o sostienen el programa musical y los propios participantes. Hay que tener en cuenta que el autor de esta tesis es el propio director del coro, ante el que responden los entrevistados. Y más aún, lo hacen en el entorno de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, donde se enmarca tanto la actividad del coro como la tesis doctoral presente. Por ello puede existir una tensión importante para estos individuos a la hora de expresar la ambigüedad de la práctica al propio director, y en un entorno como este. Todo ello, a pesar de la relación de confianza entre docente y coralistas, la insistencia en la necesidad de respuestas críticas, el no juicio y otras estrategias llevadas a cabo de una manera longitudinal y constante durante los últimos 6 años.

  En definitiva, es fundamental tener en cuenta estas relaciones de dependencia o subordinación y considerar si se puede entender como verdaderamente voluntaria la participación en el proyecto de investigación. A pesar de estas cuestiones éticas, no es menos relevante ensalzar los beneficios mutuos, inherentes a un proyecto de investigación como este, al igual que las relaciones de reciprocidad que se establecen entre el investigador y los investigados.

  Para Bendrups (2015), la etnomusicología tiene un rol fundamental en fomentar y materializar la reciprocidad en el trabajo de campo, ya sea en entornos urbanos o en lugares más alejados. En este caso, el proyecto de investigación de esta tesis forma parte de una colaboración más amplia entre la propia organización del Coro Inclusivo Cantatutti, como actividad y la institución universitaria que lo alberga. Esta colaboración, proyecta y promueve nuevos conocimientos, oportunidades de transferencia, formación y reflexión continua para los agentes implicados en el proyecto, o quizás nuevas vías

hacia una financiación sostenible y basada en la ciencia y las buenas prácticas, que no evite abordar y analizar los desafíos inherentes a esta necesidad.

La implicación en el proyecto de investigación puede considerarse, asimismo, como una vía para transmitir a una audiencia académica, tanto nacional como internacional, las perspectivas, necesidades y aspiraciones de participantes diversos que, en ciertas ocasiones, carecen de la oportunidad de involucrarse en prácticas musicales o inclusivas como las que se llevan a cabo en este estudio.

Por último, es crucial que los investigadores perciban un sentido de deuda positiva hacia los individuos involucrados y se tomen el tiempo para agradecerles, responder a sus preguntas y mostrar aprecio por su participación (Cohen et al., 2017).

- **Devolución**: la investigación social en contextos de movimientos sociales presenta desafíos complejos en términos de la devolución de los resultados. Se plantean preguntas sobre “por qué” y “cómo” se debe hacer dicha devolución. La propuesta es entender la devolución como una oportunidad continua de contribuir a los procesos de transformación social y establecer relaciones de confianza con los sujetos investigados. Esto implica una ruptura con las lógicas académicas tradicionales y un acercamiento a la forma en la que las subjetividades se apropian de los espacios políticos.

  Schippers (2015) destaca la importancia de la retribución ética a las comunidades a las que los investigadores acceden, graban y analizan. Aunque la atribución de derechos de propiedad intelectual y la puesta a disposición de las comunidades estudiadas de las grabaciones y datos recogidos en la investigación es habitual, puede no ser significativa o éticamente sólida para estas, especialmente si no poseen la educación o el equipo para utilizar los artefactos o ficheros facilitados. Los expertos han de buscar formas apropiadas de recompensar a los participantes a través de negociaciones continuas y conocimientos progresivos, en estrecha consulta con las comunidades.

- **Dinámicas de poder**: en el contexto de esta tesis donde el autor desempeña el papel dual de investigador y director de la formación, se ha llevado a cabo

un cuidadoso proceso para abordar las dinámicas de poder y garantizar, en este aspecto, la ética en la investigación.

En primer lugar, se ha establecido una comunicación clara y transparente con los participantes. Desde el inicio del proyecto, se informó sobre la intención de la investigación, los objetivos y la importancia de su participación. Se enfatizó la confidencialidad y se aseguró que sus opiniones y experiencias serían valoradas y respetadas.

Para abordar las posibles asimetrías de poder, se ha buscado fomentar una atmósfera inclusiva y de colaboración en el coro. Se promueve un ambiente donde todos los miembros tengan la libertad de expresarse, de plantear inquietudes y de compartir sus perspectivas. Se alientan las discusiones abiertas y se toma en cuenta la diversidad de opiniones y experiencias.

El investigador se esfuerza por mantener una postura de escucha activa y de empatía hacia los individuos que participan. Se dedica tiempo a las reuniones individuales y grupales para brindar un espacio seguro donde los miembros del coro puedan expresar sus ideas y preocupaciones de forma privada.

De igual modo, se han establecido salvaguardias para evitar conflictos de intereses. El autor de la tesis se compromete a separar su papel de director del coro de su papel de investigador, evitando que las decisiones o acciones en el coro se vean influenciadas negativamente por el proceso del estudio. Se asegura de que ciertas decisiones relacionadas con las actividades corales se tomen de manera colectiva y participativa, teniendo en cuenta las voces de todos los participantes.

Para abordar estas asimetrías de poder, Cohen et al. (2017) sugieren diferentes estrategias. Una de ellas es permitir que los miembros tengan poder en la toma de decisiones relacionadas con la investigación. Sin embargo, es importante establecer límites a esta participación y considerar las circunstancias específicas del estudio.

Otra estrategia es desarrollar una buena relación y confianza con los participantes. Esto puede implicar encontrar similitudes entre el investigador y los integrantes del estudio, como la edad, el género, la etnia, el idioma, o los antecedentes, entre otros. Especialmente en la investigación con grupos

minoritarios o marginados, es crucial considerar su agencia o percepción limitada de poder.

El "trabajo emocional" también se menciona como parte de la labor del investigador, involucrando el manejo de las emociones de los participantes y la capacidad de controlar las propias emociones. Los académicos deben ser amigables y positivos, y mostrar empatía en situaciones de investigación delicadas. Además, pueden tener que tolerar comportamientos, actitudes y opiniones que personalmente encuentren desagradables o inaceptables en aras de realizar un estudio valioso y válido (Hammersley & Atkinson, 2019).

- **No maleficencia - beneficencia**: la no maleficencia es un principio fundamental en la investigación educativa, al igual que en el juramento hipocrático. Implica evitar causar daño físico, psicológico, emocional o profesional a los participantes. Sin embargo, determinar qué constituye un "daño" puede ser complejo y subjetivo (Hammersley & Atkinson, 2019). Los investigadores deben evaluar cuidadosamente las posibles consecuencias negativas de la investigación y minimizar los riesgos. La no maleficencia se complementa con la beneficencia, que requiere considerar los beneficios que la investigación puede aportar a los participantes y a la sociedad en general. Es importante tratar a los intervinientes con dignidad y respeto. No obstante, también es necesario evaluar las obligaciones y compromisos del investigador hacia ellos. Para autores como Cohen et al. (2017), la investigación educativa busca generar conocimiento válido y significativo, y si beneficia a los participantes, es considerado una bonificación, pero no necesariamente el objetivo principal.

  En el desarrollo de este estudio, se han aplicado los principios de no maleficencia y beneficencia de manera rigurosa. De esta forma, se ha tenido en cuenta el bienestar de los participantes en todo momento, evitando cualquier tipo de daño físico, psicológico o emocional. Al tratar con un coro inclusivo, donde los miembros presentan distintas habilidades y necesidades, se han tomado precauciones adicionales. Se ha prestado especial atención a que estas personas comprendieran plenamente los objetivos del estudio y los posibles efectos que podría tener en ellos, incluyendo una valoración sobre el impacto positivo que la investigación podría ejercer, tanto para el contexto del

coro como para la comunidad en general. Finalmente, se ha trabajado en estrecha colaboración con el coro y sus integrantes para asegurar que se respeten sus derechos y se maximicen los beneficios. En conclusión, se ha buscado equilibrar el cuidado de los individuos involucrados con la generación de conocimiento significativo y válido en el ámbito de la inclusión musical.

- **Privacidad y confidencialidad**: con el aumento de la vigilancia en la vida cotidiana y el almacenamiento electrónico de información, la privacidad y su protección se convierten en un terreno difícil y disputado (Cohen et al., 2017). En el contexto de la realización de esta tesis etnográfica sobre el Coro Inclusivo Cantatutti, se ha hecho hincapié constante en atender a la privacidad de la información obtenida y su posterior almacenamiento en entornos seguros. La esencia de la confidencialidad en la investigación es proteger el derecho a la privacidad de los participantes. Esto supone no divulgar información que pueda identificarlos o permitir que sean rastreados. Los investigadores deben mantener la fe en aquellos que han colaborado y respetar los límites del secreto compartido.

  Al adentrarse en los aspectos privados de la vida de los participantes, la investigación cualitativa puede comprometer su intimidad y vulnerar sus derechos. Por tanto, se han implementado mecanismos de protección con el objetivo de garantizar la privacidad de los datos recopilados. De esta manera, a través de un dialogo claro y honesto, se ha solicitado el consentimiento informado de los participantes, y se les ha explicado el modo en el que la información obtenida de sus respuestas será utilizada, asegurando confidencialidad y respeto por su anonimato en todo momento.

  Además, se ha tenido en cuenta el uso de la información con otros fines más allá de la investigación académica. Por este motivo, se ha establecido que los datos recopilados solo se utilicen con el propósito específico de la tesis y no se divulguen o compartan con terceros sin el consentimiento expreso de los participantes. Esto garantiza que la información sensible no sea utilizada de manera inapropiada o perjudicial para los involucrados.

  En cuanto a los materiales sensibles, se ha restringido el acceso a las personas directamente involucradas en la investigación, y se ha asegurado que tengan

la capacitación necesaria para manejar la información de manera ética y segura. Así, de este modo, se ha implementado una política de exclusividad que establece claramente quién puede acceder a los datos y en qué condiciones.

Es importante destacar que la privacidad no solo se refiere a la protección de la información obtenida, sino también al respeto de los espacios y momentos privados de los participantes (Hammersley & Atkinson, 2019). Siguiendo esta dirección, se ha respetado el derecho de los individuos a negarse a participar en el estudio, así como a establecer límites sobre cuándo y dónde se pueden llevar a cabo las interacciones y observaciones.

- **Representación**: en primer lugar, y como ya se ha recalcado en notables ocasiones, hay que reconocer que cualquier investigación está influenciada por la perspectiva y los intereses del investigador, así como por los intereses de la comunidad académica. Es importante tener en cuenta que también pueden generarse inquietudes en los participantes, los cuales pueden tener expectativas y esperanzas específicas de mejora social a través de la divulgación de su situación en el estudio. Al mismo tiempo, se debe reconocer que la identidad y la pertenencia pueden ser cuestionadas e, igualmente, que pueden existir tensiones entre la agenda de investigación y la autocomprensión de los participantes.

  En este estudio, la interpretación personal del autor sobre la comunidad del Coro Inclusivo Cantatutti es inevitablemente una base fundamental, y esta interpretación no se enfoca exclusivamente en la comunicación de los temas que los miembros del coro consideran significativos. Por el contrario, se ve influenciada por una agenda de investigación específica y los intereses de una comunidad académica que no están definidos, ni necesariamente son importantes para la vida de los participantes.

  En el caso del CIC, es posible que algunos individuos tengan reservas sobre los hallazgos presentados, además de la sugerencia de que algunos pueden experimentar su relación con la música de manera diferente a sus compañeros. Teniendo esto en consideración, es importante reconocer la existencia de

estas posiciones controvertidas, y abrazar perspectivas que no encajan fácilmente en la narrativa general.

Por lo tanto, resulta fundamental, tener una doble lealtad que reconozca las voces, intereses y realidades de los participantes de la actividad, y al mismo tiempo abarque las perspectivas necesarias para la ambición académica del proyecto investigativo.

CAPÍTULO 5.

5. RESULTADOS, ANÁLISIS Y TRIANGULACIÓN

En el presente capítulo de este trabajo etnográfico, se aborda la exposición y análisis de los datos obtenidos en el estudio del Coro Inclusivo Cantatutti (CIC). Este capítulo se articula en dos secciones distintas que, si bien son independientes en su contenido, se entrelazan en su propósito de ofrecer una comprensión integral y detallada de los hallazgos de la investigación.

La primera sección se centra en la presentación metódica de los resultados. Aquí, se delinean los datos recolectados mediante una amplia variedad de técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa, incluyendo, pero no limitándose, a cuestionarios, observaciones participantes, *focus groups* y otros métodos etnográficos. Esta sección constituye la piedra angular del análisis subsiguiente, proporcionando una plataforma sólida y detallada de los datos empíricos crudos recogidos, esenciales para la comprensión del fenómeno estudiado en el Coro Inclusivo Cantatutti.

La segunda sección trasciende la presentación descriptiva de los datos para sumergirse en un análisis crítico y una triangulación exhaustiva de la información recabada. Este segmento del capítulo es crucial para la transición de una comprensión concreta y descriptiva a una interpretación más global y contextualizada de los hechos. A través de este examen y triangulación, se pretende discernir y comprender las interrelaciones, los patrones subyacentes y las implicaciones más amplias de los datos, integrando las múltiples dimensiones y perspectivas que emergen del estudio del CIC.

Este capítulo representa, por tanto, un elemento central de la tesis, donde la precisión metodológica se fusiona con la interpretación analítica. Los resultados empíricos se transforman aquí en conocimiento etnográfico enriquecido, aportando perspectivas significativas a nuestra comprensión del fenómeno coral inclusivo y su resonancia en los individuos y la comunidad.

5.1. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En esta sección, los resultados se presentan de manera diferenciada, abarcando tanto aspectos cualitativos como cuantitativos. Si bien la etnografía es una técnica de investigación intrínsecamente cualitativa, la inclusión de datos cuantitativos representa una ampliación valiosa del *corpus* de información recogida mediante diversos instrumentos. La integración de estos datos cuantitativos no solo complementa la riqueza de la narrativa etnográfica, sino que también facilita un proceso de triangulación metodológica (Cohen et al., 2017). Esta triangulación fortalece y valida los resultados obtenidos, proporcionando una perspectiva más holística y detallada de las temáticas investigadas en esta disertación.

5.1.1. RESULTADOS CUALITATIVOS

Esta sección detalla los resultados cualitativos obtenidos a lo largo de la investigación, desglosados según los distintos instrumentos empleados durante el proceso etnográfico. Como ya se ha indicado en el apartado correspondiente, los instrumentos incluyen el cuaderno de campo, el cuestionario dirigido a los miembros del coro, otro cuestionario orientado hacia el entorno y los *focus groups* realizados con participantes activos en el estudio.

Para un análisis riguroso y detallado, los datos recopilados han sido procesados utilizando el *software Nvivo*, una herramienta especializada en el manejo de información cualitativa. A través de este *software* se ha logrado organizar la información en varios nodos temáticos, lo que ha facilitado una interpretación más estructurada y comprensiva de los datos.

En lo que concierne a las distintas referencias codificadas y mostradas de aquí en adelante para cada nodo, en función del instrumento de investigación, se ha seguido un criterio común de selección en base a su significancia. Así, se han expuesto algunas de las referencias registradas más representativas, las cuales ilustran los distintos subnodos temáticos contenidos por los nodos o categorías superiores. Las referencias redundantes, descontextualizadas o faltas de contenido significativo no han sido incluidas en la redacción de este capítulo con el fin de facilitar la lectura y comprensión de los datos. La clasificación y los detalles de estos nodos se presentan en la que se incluye a continuación:

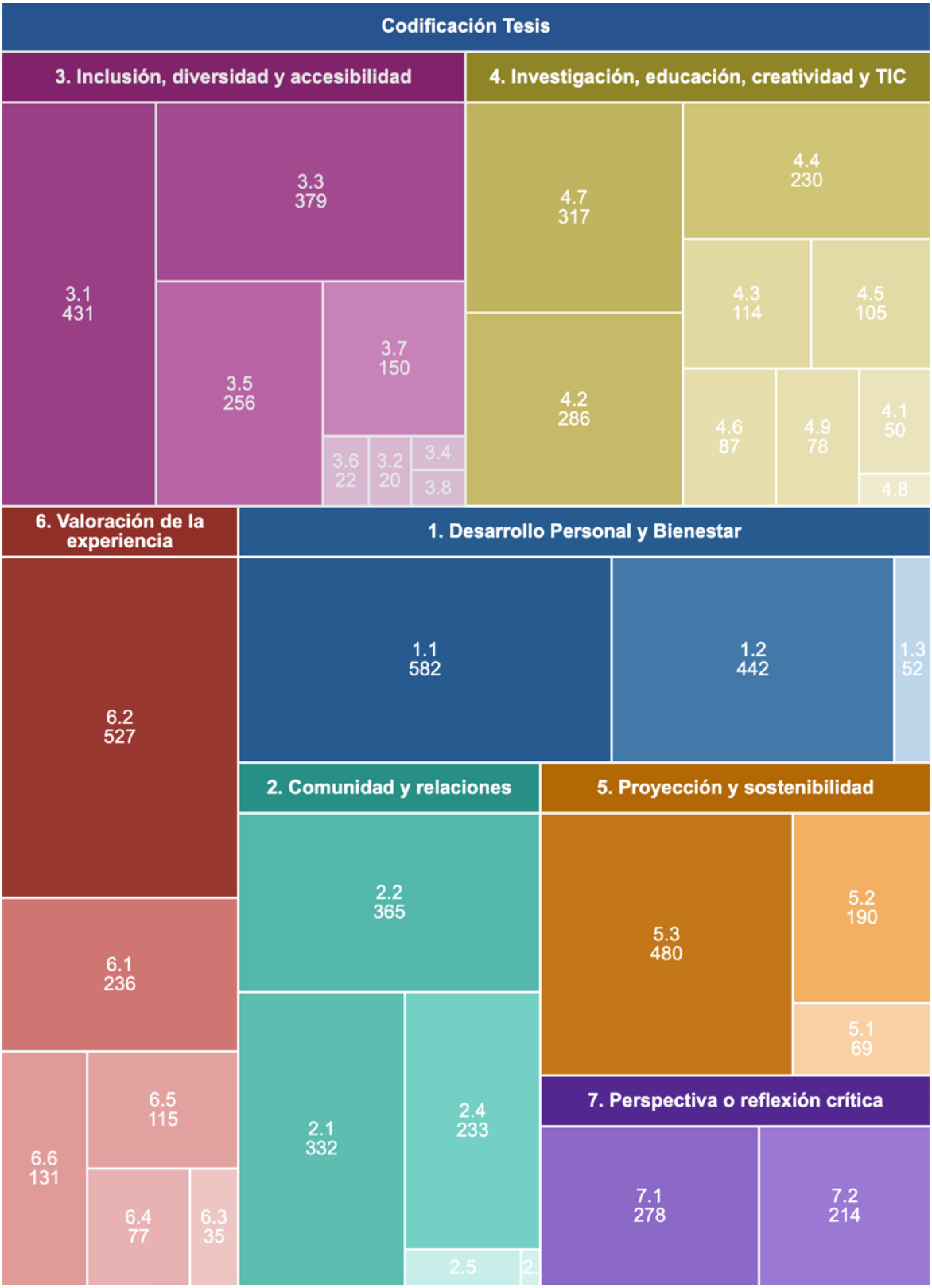
Tabla 20. Relación jerárquica de nodos temáticos y su n.º de registros codificados.

N	Nodos	N	Nodos
6.951	**Codificación Tesis**	286	4.2. Enfoque educativo e innovador
1.076	1. Desarrollo Personal y Bienestar	114	4.3. Fomento de la creatividad
582	1.1. Desarrollo personal	230	4.4. Fomento de la calidad artística
442	1.2. Impacto emocional positivo	105	4.5. Fomento de las TIC
52	1.3. Impacto emocional negativo	87	4.6. Altas expectativas
960	2. Comunidad y relaciones	317	4.7. Motivación
332	2.1. Fomento de relaciones sociales	14	4.8. Desmotivación
365	2.2. Sentido de pertenencia y comunidad	78	4.9. Refuerzo positivo
4	2.3. Sin sentido de pertenencia y comunidad	739	5. Proyección y sostenibilidad
233	2.4. Cooperación y colaboración	69	5.1. Visión a largo plazo y sostenibilidad
26	2.5. Falta de cooperación y colaboración	190	5.2. Promoción y recomendación
1.282	3. Inclusión, diversidad y accesibilidad	480	5.3. Transformación social
431	3.1. Inclusividad	1.121	6. Valoración de la experiencia
20	3.2. Falta de inclusividad	236	6.1. Disfrute y valor de la experiencia musical
379	3.3. Diversidad	527	6.2. Valoración de experiencia positiva
12	3.4. Falta de diversidad	35	6.3. Valoración de experiencia negativa
256	3.5. Accesibilidad	77	6.4. Valoración de la gestión y dirección del proyecto
22	3.6. Falta de accesibilidad	115	6.5. Valoración de la proyección exterior
150	3.7. Evolución de la inclusión, diversidad o accesibilidad	131	6.6. Expresión de gratitud
12	3.8. Falta de evolución de la inclusión, diversidad o accesibilidad	492	7. Perspectiva o reflexión crítica
1.281	4. Investigación, educación, creatividad y TIC	278	7.1. Desafíos
50	4.1. Fomento de la investigación	214	7.2. Propuesta de mejora

Nota: Los nodos son representados con un mapa de calor en función de la codificación obtenida siendo el rojo el color de menor codificación y el verde el de mayor codificación.

Las frecuencias globales de los nodos se pueden ver representadas gráficamente a continuación:

Figura 18. Relación global de frecuencias en función de la codificación de los nodos en el total de los instrumentos cualitativos.



Al mismo tiempo, la frecuencia de palabras registradas en el conjunto de los instrumentos, tras eliminar nexos y términos irrelevantes, arroja un gráfico como el siguiente, donde se recogen los 100 lexemas predominantes:

Figura 19. Nube de las 100 palabras con mayor frecuencia en el conjunto de instrumentos cualitativos.

La búsqueda y apilamiento de datos se ha realizado teniendo en cuenta y agrupando las palabras derivadas, (ej. inclusión, incluida, incluidas, incluido, incluidos, incluimos, incluir, incluirme, incluirnos, incluirse, incluya, incluye, incluyen, incluyendo, incluyeron, incluyo, incluyó, inclusiva, inclusivas, inclusividad, inclusivo, inclusivos).

Debido a que los informantes de este estudio son superiores a los 600 individuos no se ha realizado una anonimización asignando números o nombres ficticios. Cuando aparece un extracto de diálogo o conversación se transcribe como P1, P2, etc. En el caso de nombres propios, que aparezcan en una frase que pierde el sentido sin su mención, se sustituye el nombre por X, Y, Z, etc. Algunas intervenciones han sido modificadas para garantizar su legibilidad, así como asegurar el anonimato en casos en los que la expresión escrita u oral del informante puede identificar al sujeto. Por el

mismo motivo, se han corregido intervenciones que puedan evidenciar o estigmatizar algún tipo de (dis)capacidad o el nivel cultural de los participantes. En ocasiones, solo si la comprensión del contexto condiciona el entendimiento de una aportación, se perfilan algunas características propias de los sujetos, pero nunca con ánimo de etiquetar, sino con objeto de contribuir a una comprensión profunda de la información.

5.1.1.1. CUADERNO DE CAMPO

El cuaderno de campo recoge 758 anotaciones de manera cronológica desde el 1 de septiembre de 2017[111] al 15 de septiembre de 2023. En este instrumento se reflejan las observaciones participantes del investigador durante todo el proceso, los extractos significativos del grupo de *WhatsApp*, las transcripciones de la intervención de distintos participantes en diferentes eventos públicos y las respuestas cualitativas de valor informativo para la investigación, contenidas en los 85 formularios que han rellenado los individuos implicados en el Coro Inclusivo Cantatutti hasta la fecha.

En el cuaderno de campo se recopilan una serie de datos relacionados con las actividades del CIC. Se registran 44 actuaciones, reflejando la participación activa del grupo en diferentes eventos. Además, se documenta la asistencia a 25 congresos de investigación, donde el coro ha sido tema central, evidenciando su relevancia en el ámbito académico.

El cuaderno también incluye información sobre 17 experiencias extra musicales, como intercambios, colaboraciones y eventos de convivencia, tanto internos entre los miembros del proyecto como externos con otros colectivos. Estas actividades destacan la interacción del coro con una comunidad más amplia.

En términos de visibilidad mediática, se reportan más de 46 apariciones en diversos medios de comunicación, así como reconocimientos externos que incluyen 4 premios recibidos por el coro. A su vez, en el ámbito académico, se mencionan 20

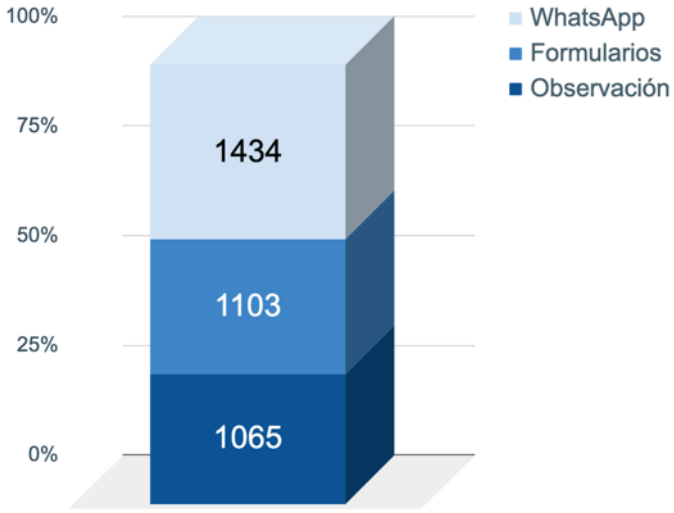
[111] Aunque la actividad del CIC comenzó oficialmente en octubre de 2017, desde el 1 de septiembre se empezó a gestar el proyecto, previo al comienzo del curso académico 2017-2018.

publicaciones que han abordado el proyecto, lo que subraya su contribución a la investigación educativa y social.

El cuaderno de campo, de igual forma, recoge la realización de 11 proyectos de innovación social y/o educativa y la implementación de 25 talleres formativos dirigidos al desarrollo de habilidades y conocimientos específicos de los miembros del coro.

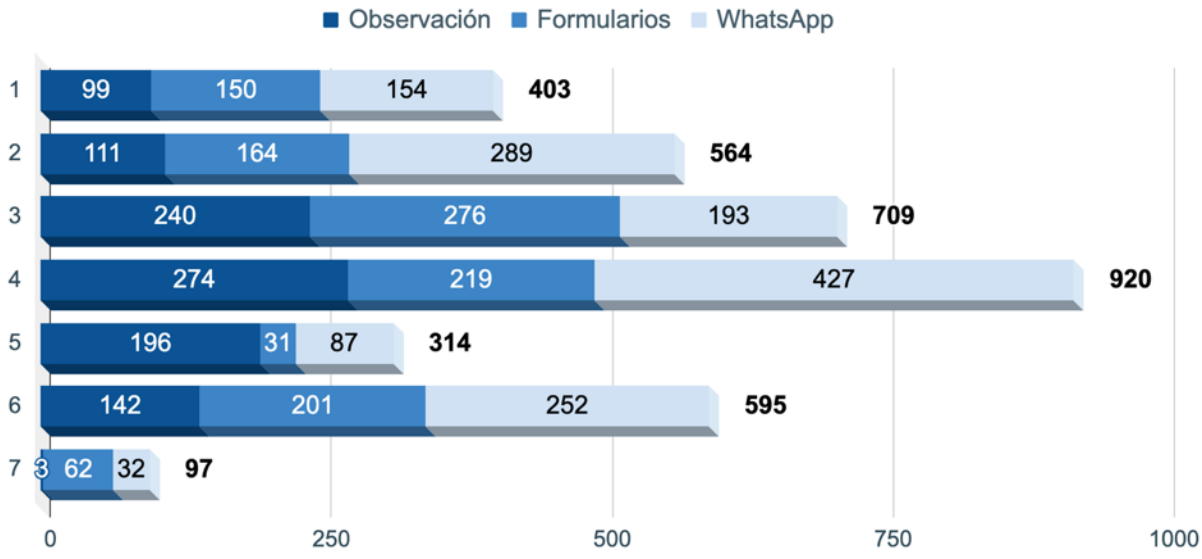
Los diferentes nodos codificados a través del *software Nvivo* ofrecen una distribución en cuanto a la fuente de información como la que se muestra en la siguiente tabla:

Figura 20. Distribución de las fuentes de datos dentro del cuaderno de campo.



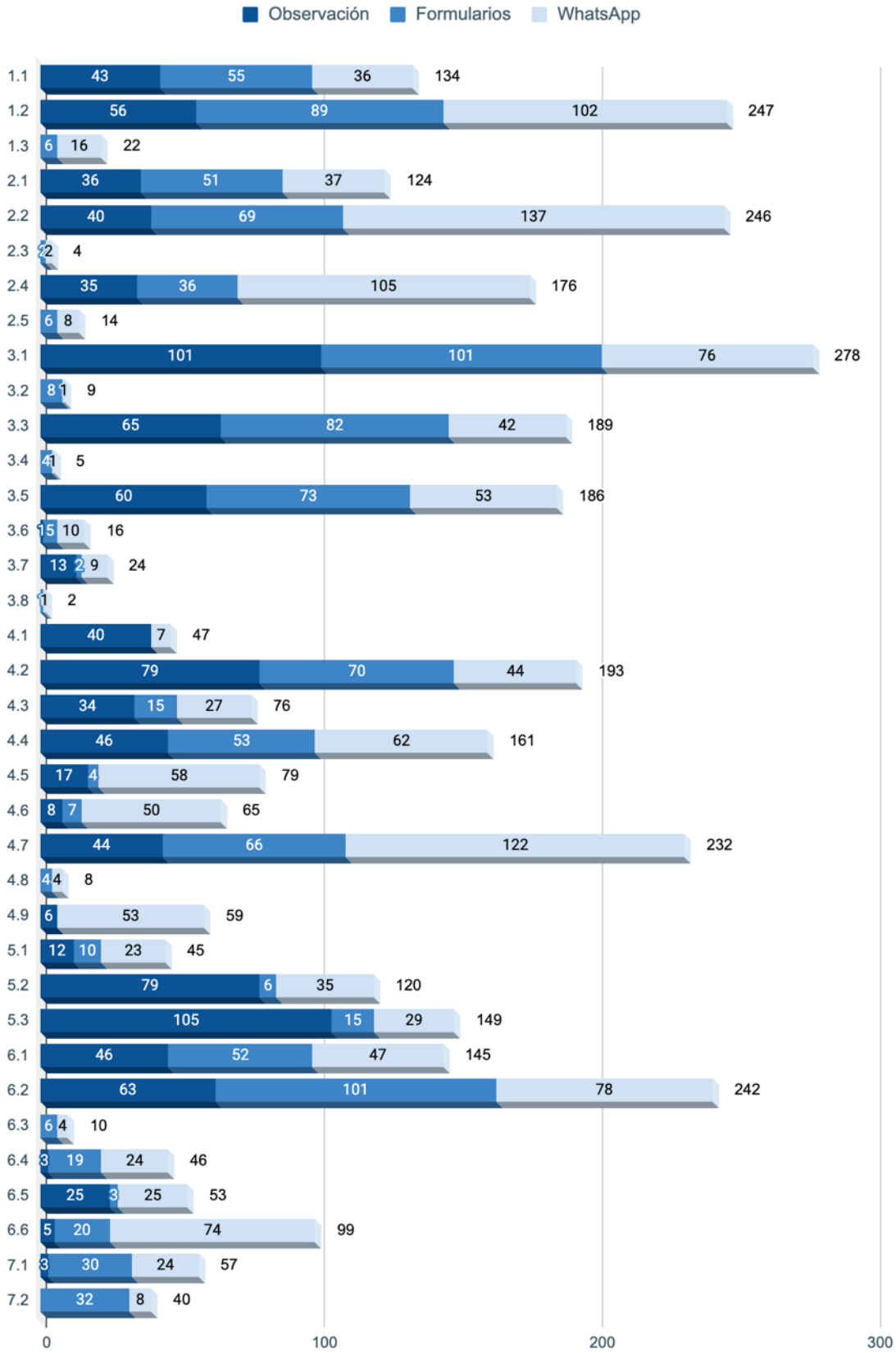
Atendiendo a la distribución en los 7 macronodos surgidos en esta investigación:

Figura 21. Distribución de las fuentes de datos en función de los 7 macronodos.



En total se reportan 3.602 referencias codificadas y distribuidas de la siguiente manera, según sus nodos:

Figura 22. Distribución de las fuentes de datos en función de los 36 nodos.



Las frecuencias de los nodos temáticos recogidos en el cuaderno de campo se ven registradas gráficamente de la siguiente manera:

Figura 23. Relación de frecuencias en función de la codificación de los nodos en el Cuaderno de Campo.

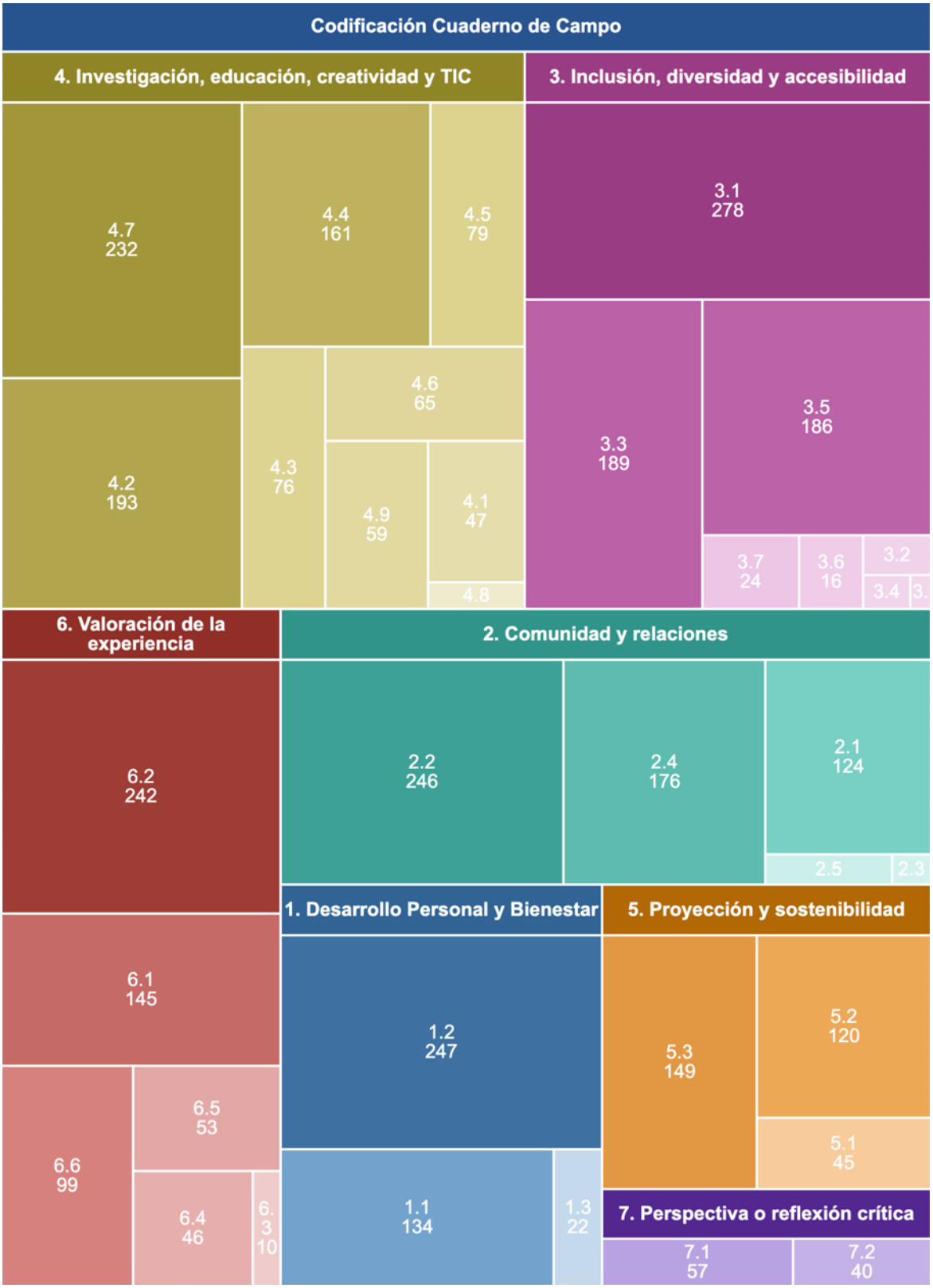


Tabla 21. Relación jerárquica de nodos temáticos y su n.º de registros codificados en el Cuaderno de Campo.

N	Nodos	N	Nodos
3.602	**Codificación Cuaderno de Campo**	193	4.2. Enfoque educativo e innovador
403	1. Desarrollo Personal y Bienestar	76	4.3. Fomento de la creatividad
134	1.1. Desarrollo personal	161	4.4. Fomento de la calidad artística
247	1.2. Impacto emocional positivo	79	4.5. Fomento de las TIC
22	1.3. Impacto emocional negativo	65	4.6. Altas expectativas
564	2. Comunidad y relaciones	232	4.7. Motivación
124	2.1. Fomento de relaciones sociales	8	4.8. Desmotivación
246	2.2. Sentido de pertenencia y comunidad	59	4.9. Refuerzo positivo
4	2.3. Sin sentido de pertenencia y comunidad	314	5. Proyección y sostenibilidad
176	2.4. Cooperación y colaboración	45	5.1. Visión a largo plazo y sostenibilidad
14	2.5. Falta de cooperación y colaboración	120	5.2. Promoción y recomendación
709	3. Inclusión, diversidad y accesibilidad	149	5.3. Transformación social
278	3.1. Inclusividad	595	6. Valoración de la experiencia
9	3.2. Falta de inclusividad	145	6.1. Disfrute y valor de la experiencia musical
189	3.3. Diversidad	242	6.2. Valoración de experiencia positiva
5	3.4. Falta de diversidad	10	6.3. Valoración de experiencia negativa
186	3.5. Accesibilidad	46	6.4. Valoración de la gestión y dirección del proyecto
16	3.6. Falta de accesibilidad	53	6.5. Valoración de la proyección exterior
24	3.7. Evolución de la inclusión, diversidad o accesibilidad	99	6.6. Expresión de gratitud
2	3.8. Falta de evolución de la inclusión, diversidad o accesibilidad	97	7. Perspectiva o reflexión crítica
920	4. Investigación, educación, creatividad y TIC	57	7.1. Desafíos
47	4.1. Fomento de la investigación	40	7.2. Propuesta de mejora

Tras haber delineado las relaciones, jerarquías y frecuencias de los nodos temáticos emergentes, se procede a una exploración de cada uno de ellos. Este examen individualizado tiene como objetivo profundizar en el contenido y las implicaciones de las referencias asociadas a cada nodo, proporcionando una comprensión más rica y matizada de los datos recopilados, que permita desentrañar las capas de significado y los patrones subyacentes en el conjunto de datos cualitativos.

DESARROLLO PERSONAL (1.1.)

En el cuaderno de campo se encuentran 134 anotaciones referentes a este nodo temático, con una cobertura del 8,82%. Estas anotaciones hacen referencia a procesos de desarrollo personal positivo, crecimiento personal a través de la música y la participación en el proyecto, aprendizaje de nuevas habilidades, superación de desafíos personales o procesos de autoconciencia y autorreflexión.

Algunas de las anotaciones o testimonios más significativos de los participantes, recogidos en el cuaderno de campo, son:

> **Referencia 3**: es una experiencia muy enriquecedora
>
> **Referencia 4**: una experiencia gratificante, simplemente es genial.
>
> **Referencia 9**: me resulta muy enriquecedor la variedad de repertorio que cantamos y el añadir coreografías y lengua de signos a las canciones. No conozco la lengua de signos y de este modo he aprendido algunas palabras, y lo que es más importante, con ellas se puede llegar a más personas, en este caso a aquellas con discapacidad auditiva.
>
> **Referencia 11**: el coro no solo ha servido para ampliar las relaciones, sino que sirve además para conocerse a uno mismo y manejar las habilidades sociales.
>
> **Referencia 21:**
>
> Participante 1: hemos trabajado mucho para conseguir un coro tan amplio e inclusivo, y además disfrutamos mucho cantando juntos.
>
> Participante 2: el aprendizaje mutuo de gente tan diversa nos ha ayudado mucho a crecer en la música pero aún más como personas. Cantatutti nos ha planteado retos individuales y colectivos; nos ha reforzado la idea de escuchar a los demás y de dar cada uno lo mejor de uno mismo para un objetivo colectivo: transmitir lo que cantamos poniendo atención y cariño en los gestos y el movimiento, no solo en las notas. Vivir lo que cantamos y sentir y disfrutar al unísono, todos con todos.

Referencia 53: durante el taller de técnica vocal con la soprano y profesora de canto Llanos Martínez, los participantes han tenido la oportunidad de mejorar y desarrollar sus habilidades vocales. El taller ha abarcado diferentes aspectos de la técnica vocal, como la respiración, la proyección de la voz, la dicción y el control del tono y la entonación. A través de ejercicios prácticos y ejemplos demostrativos, Llanos Martínez ha brindado consejos y sugerencias para que los participantes puedan utilizar su voz de manera efectiva y saludable.

Además de trabajar en aspectos técnicos, el taller también ha abordado la interpretación y la expresividad vocal. Llanos Martínez ha ayudado a los participantes a conectarse emocionalmente con la música y a transmitir sentimientos y emociones a través de su voz.

Referencia 72: (En el contexto de una convivencia con ensayos intensivos). Ha sido genial a nivel vocal porque es verdad que es muy complicado mantener unos niveles de concentración/compromiso con tal cantidad de gente que estamos en los ensayos y esta ha sido la oportunidad de poder trabajar bien el repertorio.

Referencia 77: (En el contexto de una convivencia con ensayos intensivos). He comenzado a escuchar todas las voces a la vez que canto, cosa que antes me costaba bastante. Los ensayos han sido increíbles🩶💮

Referencia 89: actualmente estoy jubilado. ¿Qué supone el que yo esté en esté en este coro? Supone muchas cosas, pero entre todas, lo principal es que yo estoy dedicado completamente en cuerpo y alma a todo lo que es aprender las canciones y los gestos. Y esto es muy difícil, y más cuando hay que hacerlo en inglés. Y bueno, me vuelvo loco, estoy planchando y estoy cantando, estoy haciendo la cena y estoy cantando…

Por último también supone una cosa, que es que estoy entre mucha gente joven y me he dado cuenta de que eso se pega también. Me estoy haciendo joven.

Referencia 94: yo estoy estudiando en este momento tercero de magisterio de Educación Primaria y entré en el coro cuando empecé la carrera. Fue una de las mejores decisiones que pude tomar porque yo ya cantaba en coros en el colegio o en el instituto, pero bueno, aquí cuando llegué, ya con el mundo de la lengua de signos también, pues fue algo que… es algo que quiero que se quede en mi vida, tanto profesional como personalmente.

Referencia 103: (En el contexto de una comunicación personal por *WhatsApp*). Hola, soy X (la nueva), jeje. Nada, quiero comentarte que acabo de hacer la encuesta y me ha parecido increíble y una manera de reflexión abismal. Mira que llevo muy poquito en el coro y me ha ayudado a mi vida personal y social de una manera que ni te imaginas.

> **Referencia 108**: me siento mucho más seguro de mí mismo ahora mismo, que cuando llegué. Yo iba antes por ahí pegando bastonazos como un loco y ahora no. Ahora soy una persona paciente y más habladora.
>
> **Referencia 112:** (Testimonio de una persona sorda) Cuando vi al coro haciendo lengua de signos me encantó y vine para aprender más lengua de signos con las canciones y me gustó.
>
> **Referencia 114**: por mi parte, estar y ser de Cantatutti es una experiencia empoderadora. Un año alucinante!!!!!
>
> **Referencia 118**: es una actividad que completa mi desarrollo personal.
>
> **Referencia 129**: soy una persona más abierta y madura.
>
> **Referencia 133**: es un reto que creía no poder superar, pero al final, con esfuerzo, lo hice.

IMPACTO EMOCIONAL POSITIVO (1.2.)

Se encuentran 247 referencias codificadas en el cuaderno de campo con una cobertura del 16,06%. Hacen referencia a testimonios que expresan felicidad, que describen experiencias enriquecedoras dentro y fuera de los ensayos, que reconocen las aportaciones individuales o colectivas y el impacto a través de las actuaciones. Algunas de las anotaciones o testimonios más significativos de los participantes, recogidos en el cuaderno de campo, son:

> **Referencia 3**: nunca me hubiera imaginado que podría cantar en público; yo pensaba que era incapaz; es una pasada que hayamos hecho esto en 2 meses; ha sido la mejor decisión de este curso, etc.
>
> **Referencia 6**: me lo pasé genial el rato que estuve ayer en el Karaoke
>
> **Referencia 8**: fui el otro día a la sesión de las emociones y me gustó muchísimo, y me he animado a unirme.
>
> **Referencia 9**: la mejor decisión que he tomado este curso!
>
> **Referencia 18**: es una experiencia genial, aprendes y disfrutas mucho.
>
> **Referencia 19**: me han gustado todas las experiencias que hemos tenido desde que comenzó el coro, me gustaría que el coro siguiera curso tras curso
>
> **Referencia 25**: desde el primer ensayo en el que participé, supe que seguiría formando parte del coro. Es totalmente fantástico y animo a todo el que quiera tener una experiencia única a unirse al coro.

Referencia 34: ni en mis mejores esperanzas imaginé que iba a encontrar un coro dónde poder cantar y sobre todo un grupo de gente humilde, graciosa, siempre gentil y bien dispuesta a ayudar. Buena gente!!!

Referencia 39: quiero dejar claro que si no hubiese conocido el coro, no me hubiese llevado nada positivo de 2018. Ha sido un año muy malo para mí, en muchos aspectos y el coro me ha ayudado a relajarme durante ese periodo en el que estábamos juntos cantando.

Referencia 44:

P1: qué bonito es transmitir emociones con la voz o con los gestos. Un beso a todos.

P2: siiii 😍😍 Jo, fue mi primer concierto con vosotros y menuda experiencia 🙈☺️

P3: totalmente de acuerdo!!! Ayer con los aplausos finales alguna lagrimilla se escapó ❤❤

P1: una sensación increíble cantar juntos en un concierto, pese a la tensión de no controlar mucho. Vale la pena, sin duda.

Referencia 79: el vídeo del ensayo de hoy... qué bien! Me he emocionado, va a quedar precioso!! Habéis hecho un buen trabajo, 1.000 gracias!! ♡♡♡

Referencia 81: un finde espectacular con gente espectacular.

Referencia 82: yo no soy de escribir cosas moñas de esas pero creo que hay que decir algo cuando las cosas salen tan bien y encima te hacen volver con un chute de energía tremendo aún con toda la que te han hecho gastar😅 gracias a tod@s por hacer que un finde cualquiera se haya convertido en inolvidable😬🥰😌😎

Referencia 83: el coro me transmite felicidad y me siento muy a gusto y muy bien en cada ensayo o acto formal e informal que hago con el Coro. Ojalá que esto no acabe nunca.

Referencia 83:

P1: es increíble como se notan las energías al cantar todos juntos, se crea algo difícil de explicar.

P2: chicos enhorabuena!!!!! Jolín he disfrutado un montón hemos sonado genial los gestos estupendingggggg y los solistas, presentadores y pianistas y directores y a todos en general!! Es un gustazo hacer estas cosas con vosotros!! ♡♡😍😍♡

P3: lo mismo digo!! Que subidón de energía positiva y que suerte formar parte de esto. Me siento feliz y agradecida y además creo realmente que transmitimos un mensaje a la sociedad muy valioso.😌😁

Referencia 96: (Testimonio del artista y cantante Blas Cantó en su visita a un ensayo del coro) Os doy las gracias, porque al venir a vuestro ensayo no sabía lo que iba a encontrar. Yo creo que lo más importante no es solo cantar bien, es transmitir. Y vosotros me habéis llegado al corazón. Me habéis recordado por qué amo la música. De verdad, muchas gracias, seguid haciendo lo que hacéis, porque es especial.

Referencia 98: oye, una pasada el curso de teatro!!!!! Me ha encantado

Referencia 110: (Testimonio de la profesora y cantante Pilar Torreblanca en el mes previo a su fallecimiento por la COVID-19) Gracias a todos por la ayuda en hacer este tiempo más fácil.

Referencia 118: qué contento viene X. Mil gracias🤍 Son los momentos en los q esta más contento de toda la semana. Qué acierto, menos mal q lo conseguimos 😊

Referencia 183: y la verdad es que estoy muy feliz de estar ahora en este concierto, con todos ustedes, porque luego de haber salido de mi carrera y trabajar un rato como profesora, viví una situación que puso en peligro mi vida. Y preferí venir a vivir acá, a España, porque tengo todos estos grandes amigos con los que canto, comparto, aprendo y por sobre todo, hay mucho respeto y tolerancia, que es lo que más me gusta a mí.

Referencia 192: la verdad que hacía muchísimo tiempo que no asistía a un espectáculo, a una actuación de alguien que me hiciera sentir así. Me hubiera gustado que hubieran estado todos mis amigos, toda mi familia, todo el mundo para verlo. Porque por mucho que lo cuente, no puedo transmitir lo que sentí y cómo lo sentí. Nos pegamos las primeras canciones llorando cogidos de la mano mi marido y yo porque tú sabes bien lo que pasamos cualquiera de los padres que tenemos un hijo con un problema. Y desde luego esto es mucho más que un coro.

Referencia 194: (en el contexto de un concierto) A mí me han llegado a sugerir que en la cajita deberíais haber puesto pañuelos de papel para las lágrimas 😃👏👏👏

Referencia 208: ir a Coro siempre es para mí un momento para dejar atrás problemas del día y disfrutar.

Referencia 210: un sitio donde te sientes a gusto, sientes que puedes ser tú, no te juzgan y lo más importante, lo pasamos bien, hacemos música y disfrutamos.

Referencia 228: me ha aportado mucha fuerza y energía positiva. Emocionalmente me ha venido muy bien.

Referencia 229: en la parte emocional es la que más lo he notado, pues para mí ha sido un año complicado, y aunque a veces se me hacía cuesta arriba ir a los ensayos, siempre salgo de ahí con una sonrisa...

> **Referencia 242**: fue increíble...tanto para mí como para las personas que fueron a verlo. Todo el mundo salió encantado, con ganas de venir al siguiente. Para mí ha sido una experiencia inolvidable. Todavía siento el "subidón " cuando lo recuerdo. ¡¡¡Impresionante!!!
>
> **Referencia 244**: cuando recuerdo el concierto, lo hago con admiración y satisfacción. La implicación que tuvimos todos para que saliera a la perfección, pero sobre todo me quedo con la cara de emoción que teníamos todos después de acabar el concierto.

IMPACTO EMOCIONAL NEGATIVO (1.3.)

En el cuaderno de campo aparecen 22 referencias codificadas, con un 1,22% de cobertura. Estas anotaciones o testimonios hacen referencia a situaciones de estrés, agobio o autoexigencia con la actividad, tristeza por dejar el coro, interacciones entre participantes, autopercepción negativa o sentimiento de no inclusión. Los más representativos son:

> **Referencia 2**: si consigo llegar no sé cómo me voy a aprender los gestos del Bullerengue completos y del Cóndor. A ver cómo lo hago 😟
>
> **Referencia 3**: siento mucho no haber podido asistir casi a los ensayos durante este último mes pero, la verdad, es que entre estas 4 horas de clase diarias y a la vez el fin de curso en Educación y 3 TFG... me siento aplastada por el trabajo y no estoy en un buen momento.
>
> **Referencia 4**: por problemas de estrés q no puedo controlar tengo q dejar el coro no se si volveré algún día pero ahora no puedo seguir muchas gracias a todos, nos vemos.
>
> **Referencia 5:** : hola, abandono el coro, no puedo con esta vorágine de correos, canciones y proyectos, me coge muy mayor, si después de lo de Lituania los ensayos son más tranquilos, si se puede, me volveré a inscribir.
>
> **Referencia 13**: tengo 57 años, a veces, cuando se dice "esto es para los jóvenes, para ti, no", me siento un poco triste.
>
> **Referencia 18**: mi mayor miedo es no poder llegar al nivel que tiene el coro o el no poder dar todo lo que se espera de mí.

FOMENTO DE LAS RELACIONES SOCIALES (2.1.)

Con una cobertura del 8,11%, aparecen 124 referencias codificadas en el cuaderno de campo. Las aportaciones describen situaciones de ayuda o colaboración, planes

de ocio extra musicales, interacciones en redes sociales, actividades o convivencias. Algunas de las anotaciones o testimonios más significativos son:

> **Referencia 1:** (Acompañamiento a persona ciega)
>
> P1: necesitaría que alguien me acompañara al aula, porque yo todavía no sé dónde está.
>
> P2: si quieres te voy a buscar.
>
> **Referencia 3:**
>
> P1: hola todos! Quién se apunta al karaoke esta noche?
>
> P2: habíamos pensado en ir de juepincho.
>
> **Referencia 7**: ya podéis agregar y mencionar todos en Twitter nuestra nueva cuenta @CoroCantatutti
>
> **Referencia 8**: me dejan la casa libre, así que si os apetece hacer una quedada a la comida-merienda-o cuando sea ese día (la idea es que sea más bien a la tarde para los que tienen clase/prácticas), estáis todos invitados 😁.
>
> **Referencia 9:** (Se crea un grupo de *WhatsApp* paralelo al oficial para facilitar la comunicación) voy a hacer un grupo paralelo a este para todo aquello que se salga de lo estrictamente técnico-musical.
>
> **Referencia 26**: me gustaría participar en el amigo invisible. Qué tengo que hacer??
>
> **Referencia 41:** (En relación con un conflicto malentendido) No sé qué crees que has hecho mal, pero yo sé que eres muy buena persona y que solo tienes buenas intenciones. No te preocupes, te queremos mucho en el coro y no creo que nadie se haya enfadado contigo. Verte contento siempre es una alegría, pero si un día estás triste no pasa nada, puedes hablar con nosotros. ¡Un abrazo!
>
> **Referencia 43**: hola cantatuttiers. La cuarentena nos impide juntarnos con normalidad pero el coro tiene que seguir funcionando. Nuestro lema no oficial es: el coro navirus es fuerte, pero el coro Cantatutti lo es más.
>
> **Referencia 45**: como los ensayos están yendo muy bien y estamos consiguiendo que no se relajen las medidas preventivas, y estamos muy contentos de hacerlo en la que a nuestro juicio parece una situación bastante segura para no contagiarnos... estamos valorando hacer un ensayo "especial" la semana que viene. Concretamente el martes 6 a las 20h. A esa hora no hay clases en la facultad y podríamos usar la larguísima nave central para "muy muy muy distanciados hacer un ensayo "todos".
>
> Nos distribuiríamos en el espacio usando los propios grupos burbuja de ensayo... Pensamos que se puede hacer de una manera segura y que

podría ser ilusionante "oírnos" de nuevo, y vernos aunque sea a 20 metros de las otras voces...

Referencia 52: (Testimonio de un participante ciego en el contexto de la pandemia de la COVID-19) El hecho de sociabilizar con todos y todas, es muy grande; por lo menos para mí! Estoy deseando que mejor e la cosa lo suficiente como para que vuelvan a estar presentes las convivencias!💪

Referencia 60: (En el contexto de unas convivencias) He hablado con mucha gente que antes no me atrevía a hablar ya que me intimidaba al ser tímida y tal pero me lo he pasado aun así en grande porque me he abierto más y he conocido a mucha gente agradable.

Referencia 101: tenía muchísimas ganas de venir, de conocer a nueva gente, cantar, pasarlo bien… y he aprendido estas preciosas canciones y también he conocido a mi preciosa pareja.

Referencia 102: tiene gente con la que hablar, con la que quedar, a raíz del coro sale por ahí los martes y los jueves. Ella no tenía amigos (…) tampoco tenía habilidades sociales.

Referencia 115: ser parte de Cantatutti, creo que ha salido bastantes veces, es como formar una familia. Pero la familia también se hace, no solo en los ensayos, sino que se hace en los posts ensayos. Entonces, si nos queréis encontrar en un sitio distendido, si hace buen tiempo, nos podréis encontrar en el lago de la City (ciudad universitaria), si se alarga un poco más, nos podéis encontrar en el lago de la City haciendo acrosport. Y si hace mucho frío, nos podéis encontrar en el kebab, que es nuestro lugar de encuentro, y es donde en realidad nosotros nos conocemos, nos divertimos, conocemos más de cada uno de nosotros.

Referencia 116: (Testimonio de participante ciego) Estar en un pueblo de 8 habitantes... Es muy difícil encontrar a nadie con quien relacionarse. Y cuando uno está en grupos grandes en el instituto, pues acaba sufriendo bullying. Me quedé para ir al coro un martes, porque tenía ganas de encontrar gente con quién relacionarme. Y aquí aprendí a relacionarme, de hecho, gracias al coro, he dado saltos como meterme en una Rondalla, o en otros grupos después, pero gracias a que aprendí a relacionarme. En las convivencias es donde, pues, aprendes a convivir con gente que no son tu familia, son, bueno son como tu familia, pero ya no son papá y mamá.

Referencia 117: conocía a un par de personas, pero me quedé porque la calidad de la gente que hay aquí es muy buena. Te juntas con ellos desde el primer día y quieren conocerte desde el primer día y te sientes acogido. Yo empecé a tener amigos desde la primera semana y bueno, cada vez tengo más amigos y más relaciones en este coro.

SENTIDO DE PERTENENCIA (2.2.)

En el cuaderno de campo aparecen 246 referencias codificadas, que hacen referencia al sentido de pertenencia, con una cobertura del 16,16%. Mayoritariamente se trata de testimonios de reafirmación personal, orgullo e identidad o de acompañamiento y apoyo. Algunos de los más significativos son:

> **Referencia 8**: hey chicos, hoy sale nuestro reportaje a las 21:30 en tele Aragón. ¡Estad atentos! 😇😇
>
> **Referencia 18**: hay que decir una cosa. Los tenores somos los mejores sin lugar a duda.
>
> **Referencia 25**: genera un sentimiento positivo de un equipo donde todos somos importantes y necesarios.
>
> **Referencia 37**: empezó como un grupo de chicos y chicas cantantes y ahora podemos llamarnos familia de cantantes.
>
> **Referencia 41:** (En el contexto de la creación de una asociación en torno al proyecto) Este jueves o el martes que viene voy seguro y de paso firmo los papeles esos para estar dentro de la Asociación.
>
> **Referencia 47**: unirme a este grupo fantástico en el que nos hemos ayudado unos a otros y nos hemos conocido compartiendo actuaciones ensayos y alguna que otra quedada ha sido lo mejor que me ha pasado no olvidare este primer año y el segundo pienso y deseo que será mejor con nuevas canciones nuevos compañero y nuevas vivencias por compartir.
>
> **Referencia 50:**
>
> P1: por problemas de estrés q no puedo controlar tengo q dejar el coro no se si volveré algún día pero ahora no puedo seguir muchas gracias a todos, nos vemos.
>
> P2: va no te desanimes.
>
> P3: espero q algún día puedas volver
>
> P4: parar todo y tomar aire siempre da fuerza para continuar más adelante con aquello que te dé paz. Ánimo!
>
> P5: aquí estaremos para cuando puedas volver!😘
>
> P6: eso es, toma aire y vuelve más tarde que te esperamos
>
> P7: gracias por tu sinceridad, te echaremos de menos y ya sabes que en este grupo siempre habrá hueco para ti. Un abrazo
>
> P8: cuídate mucho y vuelve muy pronto!!! Ya sabes que te esperamos y cuenta con nosotros siempre
>
> P9: vaya... esperamos que vuelvas pronto, pero lo primero es lo primero, cuídate y mucho ánimo!!

P10: mucha fuerza, cuídate y ya sabes, para lo que sea aquí estamos😊

P1: pienso volver y voy a volver

Referencia 51: conseguimos algo muy complicado, unir los corazones de los miembros del coro así como los del público gracias al poder de la música. Tantas personas con infinidad de diferencias conectadas, aunque sea unos instantes, sintiendo y vivenciando de manera intra e interpersonal esas experiencias y sensaciones que nos invaden con los diferentes ritmos y melodías, superando juntos las barreras que nos han impuesto y nos hemos creído con demasiada frecuencia. Todo esto gracias, no a nuestras habilidades musicales, sino a nuestro esfuerzo, a las ganas e ilusión, a la intención creadora e inclusiva del proyecto, a la empatía y el respeto que ofrecemos y recibimos. Somos cultura y somos inclusión y buscamos, de forma altruista disfrutar y hacer que disfruten sin diferenciar pieles, fronteras o discapacidades.

Referencia 52: otros coros podrían (y deberían) emular al nuestro 😉.

Referencia 60: hola, soy X, tengo 50 y tantos años. Estoy haciendo una carrera. Estoy haciendo oposiciones. Trabajo 5 horas al día. Tengo una casa y una hija. Y no me voy del coro, ea!

Referencia 67: (En el contexto del viaje de parte del coro a Lituania) Aunque no estemos presentes nuestro espíritu está con vosotros todo el esfuerzo realizado durante estos meses ha servido para llegar hasta aquí hasta esta gran oportunidad para dar a conocer el coro y lo que significa.

Referencia 72: triunfaremos ♥. Muchas gracias por todo, es realmente un orgullo poder trabajar cada día de tu mano con tanta emoción y tantas ganas de crecer y ser poquito a poco más grandes.

Referencia 85: (En el contexto de apoyo a un compañero que ha pensado en dejar el coro) Hola X. ¿Qué tal estás? Te animo a que continúes con nosotros en el coro. Yo, hay canciones que tampoco me sé muy bien, se me olvidan algunos gestos... pero sigo intentándolo. Además, tú eres un tío estupendo y vales millones. Ya sabes que si necesitas ayuda con las canciones o cualquier cosa, aquí estamos todos para ayudarte. Es un coro inclusivo. Venga, Anímate!!💪💪😊😊

Referencia 101: (Creación colaborativa de la letra del himno del coro)

Somos tu voz y tú la nuestra.

Más allá del sonido, más allá de la ciencia.

Somos los mares, somos la tierra.

Uniendo nuestras almas, seremos fuerza.

Referencia 135: siento no haber interactuado NADA durante la cuarentena, he estado a 20000 cosas y mentalmente tampoco es que

> haya estado en el mejor lugar (...) pero quiero que sepáis que el coro es de las cosas que más he echado de menos este tiempo😽.
>
> **Referencia 161:** ¡Somos una piña! ¡Hemos conseguido que este año tan atípico se convirtiese en un maravilloso año. Lo único que no podíamos hacer grupo conjunto todas las semanas. Por lo demás genial. (…) Se os quiere a tutti.
>
> **Referencia 176**: me he sentido parte del coro, he sentido que mi presencia es igual de importante que la de los demás. He conocido a más gente y me han tratado genial.

SIN SENTIDO DE PERTENENCIA (2.3.)

En este nodo se codifican 4 referencias en el cuaderno de campo, lo que supone un 0,23% de cobertura. Se reflejan, por ejemplo, en aportaciones como:

> **Referencia 1**: tenéis un gran trabajo por delante y no estoy capacitada para seguir vuestro ritmo.

COOPERACIÓN Y COLABORACIÓN (2.4.)

En el cuaderno de campo se codifican 176 referencias, con una cobertura del 11,55%, relacionadas con la cooperación y colaboración. Por lo general describen aportaciones individuales de los participantes del coro, coordinación entre los mismos para la realización de actividades o tareas o ayuda entre iguales. También se encuentran anotaciones de contribución con la investigación y el proyecto en sí mismo y menciones al apoyo desde el exterior. Algunos ejemplos significativos son:

> **Referencia 3**: hola chicos. Esta semana voy a estar en Zaragoza desde el miércoles hasta el viernes, así que el jueves podré ir al ensayo. ¿Me podéis mandar algún audio de las canciones que estáis cantando ahora para que yo las vaya escuchando?
>
> **Referencia 12:**
>
> P1: hola a todos! 👌 Soy X, no puedo ver mensajes más antiguos, podéis pasarme alguno el material que haya por ahí? 🧐
>
> P2: está todo en Facebook
>
> P1: 😅 no tengo Facebook, alguna alternativa?
>
> P3: yo te los paso ahora!

Referencia 15: un participante ha creado un audio para repasar las canciones sin necesidad de partitura.

Referencia 16: como hemos dicho en el ensayo, aquí te mando un audio con el texto en alemán para que te sea más fácil aprenderte la letra. A los demás también os puede servir.

Referencia 21: a las 13,15 vamos a hacer un grupo de discusión sobre el coro Cantatutti. Todos los que podáis venir. Es importante. Nos interesa vuestra opinión.

Referencia 30: hola, chicos, he pensado proponer a la ONCE si quieren que hagamos una actuación allí en la ONCE o que vinieran a escucharnos.

Referencia 33: (En el contexto de recaudar dinero para un viaje del coro a Lituania) ¡Chic@s! Mañana en el ensayo voy a pasar una hoja para aquellos que participen el viernes 5 en la venta de bocadillos. Ya sea preparando algo o vendiendo. Pondréis vuestros nombres y si alguien no va al ensayo pero va a participar que me hable por privado y yo le apunto. 😘

Referencia 35: oye chicos ¿y se puede ayudar algo con Twitter? Como he leído que nos valoran también el Twitter por eso lo digo. Es que yo tengo Twitter.

Referencia 56: hola chicos, yo no sabía si iba a ir hoy al concierto o no. Al final he decidido que podré ir, pero necesito alguien que me acompañe, y que me ayude a elegir aquí la ropa porque es que creo que no tengo nada negro, pero a lo mejor se podría solucionar si tengo alguna cosilla oscura.

Referencia 58: (En el contexto de una actuación) Si es necesario, me ofrezco voluntario para ir a por el piano.

Referencia 64: (En el contexto de un ensayo al que no pueden acudir los directores, los participantes se organizan por iniciativa propia para no cancelar el ensayo) Hola Cantauttis! Tenemos la sala reservada el jueves aunque no estén los directores, por lo que hemos pensado que estaría bien juntarnos si tenéis interés, para aprendernos juntos los gestos de la Seal Lullaby ayudándonos del vídeo. Así que los que queráis, *misma hora, mismo sitio, ensayo de gestos!*

Referencia 69: (Creación colaborativa de la letra de un himno para Cantatutti) Hay varias propuestas, pero la idea es que tod@s escribamos algo que quiera ver reflejado o que quiera inspirar en la redacción del himno que es de tutti ;) Ahora pasamos los que han salido de los que hemos ido a la convivencia.

Referencia 70: me he escrito unos tips para cantar Desde alta mar porque son cosillas que a veces se olvidan, os lo paso por si os sirviera 😁

No gritar la canción.

Llevar todas las frases hacia un punto, dirigirlas, tienen un recorrido que empieza y acaba.

Los finales de frase deben ser piano.

Cuidado máximo con las vocales abiertas (a, e).

Escucharnos para ir a la vez y no acelerarnos.

Tener cuidado con el aire.

Colocar las notas, ¡¡¡No dejar que caigan!!!!

Seguir al director, con mucha atención sobre todo en la segunda parte, si se hunde el barco se hunde como él diga.

Hacer los gestos lo más claros y expresivos posibles.

Estar relajaos pero suuper concentrados en escucharnos mutuamente

Referencia 84: (En el contexto de la formación de una Asociación en torno al coro, los participantes se organizan para dar salida a ciertas acciones) Hola Cantatuttis! Os recordamos que como dijimos el pasado jueves, *hoy a las 15 h* tendremos una asamblea de la asociación, ya que tenemos muchos puntos de los que hablar que nos conciernen a todos.

Puntos tales como:

Incorporación de nuevos socios

Elecciones y transición

Agenda 2020

Conciertos y eventos confirmados

Votación

Comisiones y grupos de trabajo

Composición

Tareas

Balance contable

Ampliación Marruecos

Financiación México

Referencia 85: yo puedo ayudar en la traducción a la lengua de signos.

Referencia 95: (En el contexto de la COVID-19)

P1: yo le pediría, cuando le venga bien, a Pilar Torreblanca un vídeo-tutorial para cantar con mascarilla y coger bien el aire...

Pilar Torreblanca: (…) Lo del video me pongo a ello esta semana. Muchos besos 💋♡

Referencia 106: dejo por aquí un enlace a las fotos que hice en el ensayo del jueves.

Referencia 107: tenéis nuevos signos para aprenderos y la verdad es que muy facilitos así que para la vuelta de semana santa ya los podemos poner a prueba ♡.

Referencia 144: para hacer posible esto, lo que hacemos es trabajar por comisiones. Tenemos la comisión de lengua de signos y muchas otras que hacen posible que hoy estemos aquí. En estas comisiones lo que hacemos es grabar vídeos, enseñárselos al resto del coro y, pues, practicar en los ensayos para que nos pueda salir a todas. Y bueno, esto tampoco sería posible, desde luego, sin la ayuda de las profesionales, de las intérpretes que nos ayudan y que, pues eso, que hacen que hoy podamos estar aquí.

Referencia 148: en todo lo que os ocurra que podamos ayudar, colaborar económicamente, no sé en todas las cosas que penséis estamos allí para todo para todo lo que haga falta porque esta es una iniciativa que te hace pensar que las cosas se pueden cambiar.

Referencia 151: estoy dispuesto a colaborar y ayudar en lo que pueda para educar y enseñar a diferenciar a la sociedad dos cosas: diferenciar entre integración e inclusión y que Cantatutti no es un sitio donde aceptamos a las personas por su discapacidad.

Referencia 161: (El testimonio de un participante que convierte las canciones a un formato accesible con el que todos y todas pueden ensayar desde casa) Y dije: mira he hecho esto porque a mí me ayuda, si creéis que puede ayudar a todos los demás, la compartes también. Y eso hizo. la compartió y desde entonces he hecho más de 40 obras. Va a ser mi legado en el coro, espero. Y hay ya 40 temas pasados a un formato visual, audiovisual, en el que, como un karaoke digamos, la partitura la ves desplazándose y separada por cuerdas, para facilitar el aprendizaje de tu línea.

Referencia 166: yo mi discapacidad funcional de siempre la he tenido muy asumida y he hecho que los demás la tuvieran asumida, pero el hecho de poder integrarme, de poder realmente incluirme, el poder ayudar desde mi discapacidad a otras capacidades, a personas invidentes, bueno, amigos invidentes, o que no nos pueden escuchar bien, pues ellos también me ayudan a mí, empujando la silla, o mil cosas, o quitándome el abrigo. Pero yo también les ayudo, pues estamos en el kebab, por ejemplo, e… igual les leo la carta de lo que hay, para poder elegir. ¡Aunque ya nos lo sabemos! [risas] Bien. Pero entonces, es un doble reto.

Referencia 171: (El testimonio de una participante ciega) La verdad es que sí, me he sentido muy apoyada. Solo se me hizo un poco cuesta arriba el final de curso cuando tuvimos que preparar el concierto multisensorial porque todo lo de aprender la coreografía tuve que hacerlo muy rápido pero la gente sí que trató de ayudarme en todo lo que pudo.

FALTA DE COOPERACIÓN Y COLABORACIÓN (2.5.)

La falta de cooperación o colaboración se plasma en 14 referencias, con una cobertura de 0,88% sobre el total del cuaderno de campo. Estas anotaciones o intervenciones registradas parten desde la dirección hacia los participantes o describen la percepción propia de estos últimos. Algún ejemplo ilustrativo es:

> **Referencia 6**: es difícil gestionar un grupo tan grande y la participación, al igual que la asistencia a los ensayos, es una responsabilidad individual. Y si alguien piensa que su ausencia o no participación pasa desapercibida, error, no lo hace. Hay un grupo de personas trabajando todos los días muchas horas para que este proyecto salga adelante y podamos pasar buenos ratos y seguir disfrutando de una formación gratuita y de calidad, con experiencias atractivas y enriquecedoras. Así que lo único que solicitamos por parte de los participantes es eso, participación y compromiso :)
>
> **Referencia 7**: creo que no ha habido una implicación uniforme por parte de todos los coralistas para ayudar a las personas con mayor discapacidad, sobre todo fuera de los ensayos.

INCLUSIVIDAD (3.1.)

En el cuaderno de campo se encuentran 278 referencias codificadas con una cobertura de 18,20% sobre inclusividad. Este nodo agrupa anotaciones o registros relativos al fomento de la inclusividad o la concienciación al respecto, la autopercepción, inclusividad hacia el exterior, hacia los participantes o en el repertorio. También se registran testimonios con alusión a los beneficios, a participantes o entorno, roles de responsabilidad o LSE. Algunos ejemplos representativos pueden ser:

> **Referencia 4**: os recuerdo que mañana el ensayo comienza a las 13h y será con los niños sordos. No os olvidéis de traer los guantes blancos.
>
> **Referencia 28:** (Un participante sobre su experiencia) El mejor sitio para sentirse incluido.
>
> **Referencia 30**: me ayudó a conectar en una ciudad completamente extranjera y nueva. Te integran sin que presten atención a tu nivel de cantar y te enseñan un montón en cuanto a técnicas didácticas para

mejorar la calidad de cantar. Una experiencia imprescindible para un Erasmus! :)

Referencia 40: (Reflexión de los participantes sobre el proyecto)

P1: es un coro inclusivo que permite unir diversidad de culturas, pero sobre todo personas, personas que gracias al coro quieren hacer algo diferente algo con lo que sentirse felices y ayudarse en todo momento. No importa el país de procedencia ni el idioma simplemente con la música unimos cultura y traspasamos fronteras.

P2: siempre hay hueco para todo el que desee unirse y aportar su granito de arena.

P3: somos personas de perfiles muy variados pero con unos valores comunes de respeto, acogida y compañerismo. La inclusión de todos es nuestro mayor logro, pues nos lleva a apreciar a cada uno y tomarle en consideración.

Referencia 92: (En el contexto de un ensayo conjunto con los alumnos sordos del Colegio de La Purísima de Zaragoza) Ha sido muy bonito, sobre todo el ver que íbamos despacito (no muy habitual en nosotros, jejeje) para que nos entendieran y nos siguieran.

Referencia 178: (Testimonio de participante con discapacidad) Yo conocí el coro a través de mi prima. Ella me dijo que era el mejor momento de su vida y no, vamos, no imaginaba que para mí también iba a ser un momento de música donde me encuentro arropada, integrada, incluida.

Referencia 184: (Testimonio de participante con discapacidad) Me quedé y es el único sitio en el que me he sentido verdaderamente incluido.

Referencia 201: a mi parecer la inclusión sería la palabra que prima en esta coral, sin duda alguna, algo novedoso que ayuda a que todos nos sintamos parte de este proyecto y que poco a poco vayamos siendo parte de una pequeña familia.

Referencia 244: cuando a mí alguien me pregunta algo sobre el coro, de lo que menos hablo, es de música. Porque aparte de lo bien que nos lo pasamos, yo me estoy llevando un aprendizaje inmenso, sobre inclusión. Porque sí que yo me conocía la definición de inclusión, métodos para aplicarla, pues adaptas esto, adaptas lo otro, pero en el coro se hace de verdad, o sea, lo vives. Y lo mejor de todo es, que lo hacemos entre todos. No llegas al coro y te dicen: haz esto que es inclusivo; haz esto que es… ¡no! ¿sabes? Estamos ahí y… ¿os habéis dado cuenta de si tal ha podido hacer esto? ¿Cómo podríamos conseguir que lo hiciera mejor o que se sintiera más cómoda? Eso, entre todos. Es que… es nuestro, es nuestro el coro y nuestra inclusión. ¡Y ya está!

Referencia 251: tengo dos audífonos y también iba al colegio de la Purísima. Desde pequeña, con 5 años de edad, aprendí con lengua de signos, con todos los amigos en clase. Y allí, cuando vi al coro con vosotros, vi la lengua de signos me encantó y vine.

Referencia 252: es muy importante este hecho de que X haya llegado con nosotros, todo el mundo es importante que llegue al coro, pero, hay veces que, cuando dices que estás en un coro inclusivo, que cantas con lengua de signos, que quieres hacer la música accesible a todas y a todos y que pueda una persona sorda estar sentada allí con todos vosotros, o cantando aquí con todas nosotras, pues la teoría suena muy bonita, pero luego está la práctica, ¿no? Entonces, ya teníamos personas en el coro con distintos porcentajes de audición, pero X ha sido un reto muy grande. Es una grandísima alegría que ella tomara la iniciativa de acercarse y encima, es la demostración de que se puede, que alguien que quiera hacerlo puede hacerlo, es impresionante. Nosotros tenemos la oportunidad de aprender, y de ser sensibles ante otras realidades, yo creo que se lo tenemos que agradecer. Porque nos da la oportunidad de conocerla, de conocer su realidad y de mejorar también como proyecto, para que no sea una etiqueta, no sea una chapa de inclusión, sino que realmente sea real.

Referencia 256: me he sentido más que incluido, fusionado, mimetizado, o en términos cantatutteros empastado, desde el minuto 1. Gracias a dos cosas: me habéis acogido como a uno más y Yo he querido integrarme e incluirme en todo lo que he podido o he visto que podía participar y colaborar.

Referencia 263: me siento bien formando parte de un proyecto de verdad inclusivo q ayuda a muchas personas y que se apoya en valores q comparto.

Referencia 274: me siento a gusto ya que se cantan todo tipo de canciones a nivel de complejidad y me he podido ir adaptando a la progresión del coro según yo misma mejoraba sin necesidad de preparar todas las canciones para el concierto pero al mismo tiempo ir aprendiéndolas.

Referencia 276: (En relación con un concierto multisensorial de Cantatutti) Creo que es la obra más inclusiva que he vivido en mi vida.

FALTA DE INCLUSIVIDAD (3.2.)

En el cuaderno de campo, con una cobertura de 0,59%, se pueden encontrar 9 referencias que hacen alusión a falta de inclusividad, pudiendo ser esta entre participantes, con respecto a la edad, el conocimiento del idioma la falta de cooperación, el ritmo de trabajo o del proyecto. Pueden servir de muestra:

Referencia 7: creo que hay discriminación por edad, sé que puede ser una percepción subjetiva por mi parte.

Referencia 9: creo que para incluir a todos aún se puede hacer algún esfuerzo más, sobre todo de intentar ponerte en el lugar del otro, de cómo percibe las cosas.

DIVERSIDAD (3.3.)

En cuanto a la diversidad, se recogen 189 referencias codificadas con una cobertura de 12,35%. Dichas anotaciones o testimonios se refieren al fomento de la diversidad o concienciación, a la diversidad aplicada a las personas, al repertorio, a las actividades, a los recursos, a la procedencia, a la edad o a la (dis)capacidad. Aparecen también numerosas menciones específicas a la LSE. Algunos ejemplos representativos son:

Referencia 9: acabo de poner el vídeo en mi clase de español para Extranjeros... Promocionando el coro Cantatutti para captar adeptos de todas las nacionalidades 😆👌

Referencia 15: es muy gratificante que personas muy diferentes entre sí consigan un producto final que suene tan bien, además de que todo el mundo tiene que implicarse en ello.

Referencia 25: (Reflexiones de los participantes sobre la actividad)

P1: este coro ha conseguido unir personas de diferentes culturas, edades y condiciones personales.

P2: acercamos esta gratificante experiencia al mayor número y diversidad de personas, sin importar la condición personal, la edad, la procedencia ni los conocimientos musicales de cada uno.

Referencia 45: yo tengo una (dis)capacidad auditiva, por tanto tendría que estar un poco en el medio de mi grupo para poder oír y entonar bien las canciones.

Referencia 55:

Director: de los que venís a FITUR: vegetas, vegans o intolerantes?
P1: vegetariana! 😋

P2: diabético

P3: asperger

P4: vegeta

P5: co P3 jajajajaj y no puedes comer espárragos trigueros?

P6: yo sí puedo comer espárragos

P6: yo a la soja, y frutos secos

P6: eso son intolerancia para mi

P6: y soy vegetariano

P7: vegetariana

P8: p6 estas pa comerte 😻😻😻

P9: director apunta: p8 carnívora.

P8: jajaja, yo soy vegetariana, pero a P6 me lo comería 😂😂😂

Referencia 78: qué cosas… 2 personas completamente nuevas hoy. Una de 17 añitos y otra de 73! Es una fantasía!

Referencia 169: (Reflexión del director sobre la presencia de participantes sordos en la actividad) Hay que hacer autocrítica y hay que reflexionar, somos muy oyentes. Todos vivimos en una sociedad audiovisual y por ejemplo, cuando estamos muchos y hablamos todos a la vez, y hacemos ruido o damos un aplauso, eso puede molestar.

Referencia 176: desenvolverse en ciertas situaciones que ocurren con la diversidad de personas que forman parte del coro, permite desarrollar una gran cantidad de habilidades contigo mismo y con los demás.

Referencia 181: la lengua de signos fue una gran protagonista y se visualiza perfectamente la diversidad en los coralistas.

FALTA DE DIVERSIDAD (3.4.)

En cuanto a la falta de diversidad, se referencian en el cuaderno de campo 5 codificaciones, con una cobertura del 0,29%. Estas anotaciones hacen referencia a la necesidad de ritmos de trabajo diversos, a distintos niveles de competencia musical dentro del proyecto y a percepciones relativas a la edad. Algunas de estas referencias son:

Referencia 1: quiero agradecer que finalmente se haya sistematizado el envío de partituras. Puede ser una muy buena opción aprender a cantar de memoria, como sostenía el director a menudo, pero me gustaría decir que hacerlo como única vía no respeta los estilos de aprendizaje diversos de sus miembros. Mi estilo es totalmente visual, incluso en la música.

Referencia 5: como empecé a mitad de febrero he tenido la sensación de que no llegaba al nivel del coro. No tengo conocimientos musicales y creo que hay mucha diversidad. Gente que tiene mucho nivel y otros que como yo no.

ACCESIBILIDAD (3.5.)

En el cuaderno de campo se encuentran, con un 12,18% de cobertura, 186 referencias codificadas y asociadas a la accesibilidad. En la práctica, dichas anotaciones o testimonios hacen alusión a la LSE, los materiales proporcionados o elaborados, los conciertos y el carácter de las actividades. Destaca especialmente la preocupación por la accesibilidad musical y la investigación sobre accesibilidad, así como la accesibilidad enfocada hacia los espectadores. Algunos ejemplos representativos son:

> **Referencia 5**: hoy el coro ha ensayado con alumnos y profesoras del colegio de niños sordos de La Purísima. Se han puesto en práctica algunas de las dinámicas que se han trabajado desde que comenzó este proyecto y se han aprendido algunas nuevas que realizan en su centro estos chicos y chicas. Sobre todo se han trabajado ejercicios de relajación corporal, respiración y fonación.
>
> **Referencia 11:** (A propósito de una foto enviada con la letra de una canción)
>
> P1 (persona ciega): si no es mucho pedir. ¿La puede pasar alguien por escrito, por favor? Es que yo no veo la foto.
>
> P2: ahora la busco en Internet.
>
> **Referencia 20**: me parece una forma fantástica de acercar la música a todos, partiendo de una base común.
>
> **Referencia 31:** (Una participante musicalizando la LSE para el aprendizaje de todos) Estoy grabando ahora la canción de Alta Mar con signos.
>
> **Referencia 35**: se ha presentado el proyecto a la comunidad de ASZA (Asociación de Sordos de Zaragoza) que han recibido la propuesta con interés. Próximamente el coro vendrá a su sede a actuar para un público sordo en exclusiva.
>
> **Referencia 37:** (Un participante se dirige al director) Me han pedido los vídeos de los gestos de las canciones. Te importa que suba los vídeos a Dropbox?? Así no se van perdiendo por limpiezas de archivos o quedan algo a desmano...
>
> **Referencia 47**: os acabo de dejar en el Dropbox las partes de cada voz reducidas a una página. Poco a poco vamos a introducir alguna partitura e iremos aprendiendo a trabajar con ellas! Si ya controlas partituras de coro, he dejado también una versión a 4 voces sin piano que solo ocupa 3 páginas y media.

Referencia 64: el Coro Cantatutti ha estrenado la interpretación de la canción "Gaudeamus" en su canal de *YouTube*. Lo destacable de esta versión ha sido que se ha interpretado utilizando la lengua de signos, lo que ha permitido hacerla accesible para personas sordas o con dificultades auditivas.

El video ha sido lanzado con el objetivo de promover la inclusión y la accesibilidad en el ámbito musical, mostrando el compromiso del coro en llegar a diferentes audiencias y garantizar que todos puedan disfrutar de su música.

Referencia 110: (En el contexto de un concierto multisensorial) Como supongo que os habéis dado cuenta, las luces parpadean en función del ritmo de las canciones. Entonces, lo tenemos también como elemento de forma de transmitir la música a través de un sentido distinto al del oído, que igual que los granos de café de la canción anterior, o igual que las mochilas vibratorias, o igual que la propia lengua de signos, creemos que la música se puede transmitir más allá del sentido del oído.

Referencia 118: como persona sorda, se me han puesto los pelos de punta al probar la mochila vibratoria por primera vez en el Coro Inclusivo Cantatutti, totalmente accesible en LSE. ¡Sin palabras!

Referencia 119: los integrantes del coro expresaron cómo el concierto multisensorial permitió que las personas experimentaran la música de una manera más profunda y significativa, ya que se incorporaron elementos visuales, táctiles y emocionales para enriquecer la experiencia musical. Además, enfatizaron la importancia de la accesibilidad y la inclusión en la música, destacando cómo este tipo de iniciativas abren puertas para personas con diversas capacidades y antecedentes.

Referencia 121: se presenta una comunicación con el título “Música para ver y escuchar”. El objetivo es el de conocer la incidencia de la Lengua de Signos aplicada a la interpretación musical en sus diferentes modalidades a través de una revisión de la literatura académica existente.

Referencia 124: (En el contexto de unas convivencias) Los ensayos han incluido la LSE y se han dividido en grupos para optimizar el tiempo de trabajo. Además se ha realizado una velada de disfraces y actividades "vikingas" que ha sido todo un éxito. Con juegos adaptados y accesibles y una estética muy cuidada y divertida, ha sido una velada temática en la que el grupo ha disfrutado de un ambiente lúdico y festivo.

Referencia 179: (En el contexto de un concierto multisensorial) Algunos necesitaron alguna ayuda, pero no faltó en ningún momento alguien que apoyara para que estuviesen en el escenario.

> **Referencia 181**: me ha ayudado mucho saber qué canciones íbamos a trabajar en los ensayos, porque así podía prepararlas un poco antes. Y por supuesto, los audios, partituras y videos LSE, fundamentales.

FALTA DE ACCESIBILIDAD (3.6.)

Existen 16 referencias en el cuaderno de campo, con una cobertura del 1,03%, sobre falta de accesibilidad. Estos registros se relacionan con la escasez de tiempo, el ritmo de trabajo, los periodos de exámenes, el conocimiento del idioma y la accesibilidad digital o de los espacios. Algunas referencias representativas son:

> **Referencia 1**: este cuatrimestre por horarios no voy a poder ir ya 😔
>
> **Referencia 2**: la posición del coro era atípica en la sala, lo cual no ha hecho más cómoda su participación.
>
> **Referencia 12**: no entiendo muy bien cuando los españoles hablan rápido 😟
>
> **Referencia 15**: proporción trabajo ocio: aunque entiendo que lo central de estas convivencias sea el trabajo y los ensayos creo que el descanso es algo indispensable para el buen funcionamiento del grupo y el cuidado de las personas. Las personas con neurodivergencias o problemas de salud mental tenemos mucha menos energía y muchos menos recursos para participar en estas actividades sin colapsar. Socializar, cambiar de ritmos, dormir poco, trabajar mucho, estar fuera de nuestro entorno nos consume mucho más que a las personas sin problemas de ansiedad, depresión y otros trastornos... Además, no ser capaz de llevar el mismo ritmo de participación y de energía que el resto nos hace sentir muy culpables, por ejemplo, al saltarnos actividades por necesitar tiempo para no estar sobreestimuladxs. El descanso es algo fundamental (y no hablo solo de dormir).

EVOLUCIÓN DE LA INCLUSIÓN, DIVERSIDAD O ACCESIBILIDAD (3.7.)

En el cuaderno de campo se registran 24 referencias codificadas con una cobertura del 1,58%, que ilustran la evolución en inclusión, diversidad o accesibilidad en el proyecto. Estas anotaciones han de situarse en el contexto cronológico del coro y su oferta de actividades. Los registros hacen alusión a procesos de reflexión y concienciación, nuevos retos y crecimiento y cobertura del proyecto. Alguna muestra de dichas referencias es:

Referencia 3: (Reflexión de una participante que ha sido llevada a la práctica por el coro con posterioridad) El otro día una chica con implante coclear me dijo que echaba mucho en falta *buenos subtítulos* en la tv y el cine, que le parece que ayuda más a toda la comunidad de sordos (los que nacen con sordera o los que se quedan sordos a lo largo de la vida por distintas enfermedades o accidentes)

Por eso me comentó que sería un paso importante tratar de acompañar en los medios audiovisuales y artes escénicas de manera más permanente la opción de los subtítulos.

Yo creo que desde nuestro coro podríamos procurar de algún modo proyectar la letra de nuestras canciones o hacer cartulinas con la letra e irla mostrando por algunos mientras cantamos (unos hacen gestos y otros muestran la letra en grande escrita).

Cada vez hay gente sorda dependiente de la tecnología que no aprende bien la lengua de signos porque el implante le permite oír con bastante normalidad. El problema surge cuando dichos implantes fallan y se ven aislados súbitamente y en ese estado entre que se solucionan problemas técnicos del aparato es cuando se aferran más al apoyo visual de los subtítulos.

Esto es lo que me transmitió esta chica, que no ha aprendido bien los signos por no necesitar de ellos la mayor parte de su vida.

Ya comentaremos estas propuestas. Creo que como coro inclusivo deberíamos considerarlas.

Referencia 5: (En el contexto de una actuación para público Sordo) Actuar en la sede de la Asociación de Sordos de Zaragoza ha sido todo un reto para el coro Cantatutti. Esta asociación nos informa que es la primera vez que tenían una actuación musical en su sede. Algunos de los asistentes confirman además que nunca habían estado en un concierto musical.

Referencia 9: (En un contexto de creciente interés por el aprendizaje y expresión a través de la LSE) La profesora de Lengua de Signos imparte un taller para trabajar y mejorar la expresión con Lengua de Signos de alguna de las canciones del repertorio.

Referencia 10: (En un contexto de sistematización y registro de los materiales para facilitar el aprendizaje presente y futuro de la LSE y por lo tanto hacerlo más accesible) ¡¡Hola chic@s!! Hoy en el ensayo hemos estado mirando de manera muy detallada los signos del Somos tu voz hasta el primer estribillo para coordinarlos y hacerlos igual todos de amplitud, direcciones... incluso en el estribillo hemos acordado algunas miradas. El director me ha pedido que los resuma en un vídeo y ha quedado un poco largo pero creo que está todo lo que hemos comentado😊 El primero (el más largo) es la explicación signo a signo y el segundo vídeo es la letra hablada con el audio de fondo para que veáis un poco los ritmos.

Referencia 11: (En el contexto de apertura a la colaboración con entidades y personas en riesgo) Ha sido una oportunidad especial para el Coro Cantatutti de compartir su música y mensaje de inclusión con algunos miembros desfavorecidos de la comunidad. La fundación, reconocida por su labor en la promoción de la educación, igualdad y la inclusión social entre personas con escasos recursos, de reciente llegada al país o poco conocimiento del idioma, ha sido el escenario perfecto para mostrar la actividad.

Referencia 12: (En el contexto del fomento de alianzas y compromisos institucionales para lograr una sociedad más inclusiva, diversa y accesible. Renovación de la Cátedra Música e Inclusión para el Cambio Social, de la que depende el coro, entre la Universidad y el Gobierno de Aragón) Se han reunido representantes de la Consejería y de la Universidad, así como miembros del Coro Cantatutti y otras personas interesadas en la música y la inclusión social. La renovación de la firma ha sido un momento simbólico para reiterar el compromiso de todas las partes en seguir trabajando juntas para promover la inclusión a través de la música.

Referencia 15: (En el contexto de la creación e investigación en torno a un Aula Virtual paralela a la actividad coral) En el aula virtual se crean diferentes temáticas con el propósito de complementar y reforzar la actividad presencial del coro. La gran diversidad de sus componentes, con necesidades y características físicas, psicológicas y cognitivas diferentes, hacen de los recursos tecnológicos un gran aliado para el progreso musical adaptado a sus necesidades.

Referencia 18: (En el contexto del diseño y realización de un concierto o producción artística multisensorial) Aquí a mis lados tengo unos paneles que como habéis visto, cuando cantamos y cuando hay música, se encienden. No es aleatorio, es un sistema de leds conectados a un *software* que reconoce la música y que la traduce en impulsos visuales. Al mismo tiempo, tenemos las mochilas vibratorias, cinco en concreto, que luego nos van a explicar un poquito más que es una mochila vibratoria y cómo funciona. Tenemos también sistemas de audio FM para personas con audífono en posición t que puedan disfrutar de la música como si la escucharan a través de unos auriculares.

Referencia 21: la verdad es que ha sido brutal la evolución, el compañerismo que he conocido dentro del coro.

Referencia 24: (Testimonio en relación con la evolución de dinámicas inclusivas y accesibles) Creo que el coro ha progresado mucho en relación a los años anteriores.

FALTA DE EVOLUCIÓN DE LA INCLUSIÓN, DIVERSIDAD O ACCESIBILIDAD (3.8.)

Se pueden encontrar 2 referencias en el cuaderno de campo, con una cobertura del 0,13%, en relación con la falta de evolución de la inclusión, diversidad y accesibilidad. Estas son:

> **Referencia 1:** (En el contexto de un grupo cada vez mayor donde conviven personas muy diversas, con niveles y experiencia musical en el coro muy variadas y con un ritmo de aprendizaje difícilmente personalizable) Mi mayor miedo es no poder llegar al nivel que tiene el coro o el no poder dar todo lo que se espera de mí.
>
> **Referencia 2:** (En el contexto de la pandemia de la COVID-19, así como un grupo creciente, intervención del director) Hace mucho tiempo que no podemos prestar un apoyo personalizado en el tema de la técnica o problemas particulares de cada voz.

FOMENTO DE LA INVESTIGACIÓN (4.1.)

Se codifican 47 referencias en el cuaderno de campo, con una cobertura de 3,10%, relacionadas con el fomento de la investigación a través de publicaciones y participaciones en congresos. Se registran anotaciones que hacen alusión al seguimiento de la actividad desde una perspectiva académica e investigadora y la utilización de instrumentos de recogida de datos. Algunos ejemplos representativos son:

> **Referencia 3**: a las 13,15 vamos a hacer un grupo de discusión sobre el coro cantatutti. Todos los que podáis venir. Es importante. Nos interesa vuestra opinión.
>
> **Referencia 4**: es el primer congreso en el que se presenta el proyecto de Coro Inclusivo Cantatutti como experiencia de Inclusión Social.
>
> **Referencia 7**: este artículo surge de la experiencia realizada con los componentes del coro, a través de un taller sobre creatividad e inteligencia emocional. En el artículo se presenta el taller y un análisis y reflexión sobre la experiencia
>
> **Referencia 15**: se trata del primer TFG llevado a cabo en torno a la actividad del Coro Cantatutti. Centrado en un estudio de caso.
>
> **Referencia 16**: se presenta una comunicación con el título “Música e Inclusión a través del canto coral” en la que se muestran los datos obtenidos de la experiencia con el coro inclusivo Cantatutti”. Desde sus

> inicios en 2017 ya han participado más de 200 coralistas, estudiantes, personal docente e investigador, de administración y servicios y ciudadanos en general, de 27 nacionalidades y un 30% de diversidad funcional
>
> **Referencia 18**: la Cátedra Música e Inclusión para el cambio social se crea por convenio entre la Consejería de Ciudadanía y Derechos Sociales del Gobierno de Aragón y la Universidad de Zaragoza, favoreciendo la creación de nuevo conocimiento y promoviendo la difusión de todos los aspectos de interés común entre ambas en el ámbito de la música y la educación musical inclusiva en Aragón, con carácter interdisciplinar y transversal.
>
> **Referencia 19**: se presenta una comunicación con el título "Música y lengua de signos a cuatro voces, una experiencia educativa y musical para la inclusión" presentamos un estudio de caso sobre el Coro Inclusivo Cantatutti que signa "a voces" la música polifónica, con el objetivo de acercar a personas con y sin discapacidad auditiva a la compresión de este estilo musical.
>
> **Referencia 22**: FORMULARIO FUNDAMENTAL. Queremos organizarnos y saber cómo estáis, y ya que de manera individual es imposible hemos intercalado algunas preguntas un poco más personales para que os podáis abrir con nosotr@s si lo deseáis. Nos gustaría saber cómo lo lleváis después de estos días tan raros y ofreceros lo mejor de cara al futuro, que FIJO que es mejor ♡
>
> **Referencia 23**: buenas tardes a todos. Por si alguien no se había enterado desde la cátedra Música e Inclusión para el cambio social se han convocado premios TFG y TFM
>
> **Referencia 36**: un grupo de estudiantes del IES Corona de Aragón junto con sus profesoras de música han asistido a uno de los ensayos para conocer de primera mano la labor realizada por el Coro Cantatutti. Al finalizar algunos miembros del coro respondieron a todas las preguntas planteadas por los estudiantes tras la experiencia. La interacción entre los estudiantes y los miembros del coro fomentó el interés y la curiosidad de los jóvenes por la música y la inclusión.

ENFOQUE EDUCATIVO E INNOVADOR (4.2.)

En el cuaderno de campo se encuentran 193 referencias codificadas, con una cobertura del 12,65%, relativas al enfoque educativo e innovador del proyecto. Las anotaciones en el cuaderno reflejan la percepción de los participantes, sus contribuciones, estrategias y dinámicas, fomento de nuevos aprendizajes, proyección educativa, realización de talleres formativos o aprendizaje de LSE. Igualmente, se

pueden encontrar registros referentes al Aprendizaje-Servicio (ApS), al uso del *Flipped Learning* o a la formación de formadores. Algunos ejemplos representativos son:

> **Referencia 1**: incluimos este nuevo proyecto como parte de un Proyecto de Innovación Docente.
>
> **Referencia 5**: hoy se ha emitido en Aragón TV un reportaje sobre la actividad del Coro. En él se ha explicado la creación y valores de este proyecto y se ha podido ver a las chicas y chicos que lo conforman en medio de un ensayo.
>
> **Referencia 6**: hoy se ha realizado un taller de inteligencia emocional donde se han llevado a cabo distintas dinámicas. Se ha experimentado con la privación sensorial y se ha trabajado la empatía o la desinhibición. Los participantes se han mostrado receptivos, participativos, creativos y agradecidos de combinar este tipo de experiencias con los ensayos convencionales del coro.
>
> **Referencia 8**: hoy se ha compartido tiempo de ensayo con alumnos del colegio Juan XXIII. Estos niños y niñas forman un coro escolar. Hemos compartido con ellas y ellos el calentamiento y un intercambio de repertorio. Se trata de un grupo multicultural con un repertorio dinámico y adaptado, como puede ser el de Cantatutti. El intercambio de ejercicios ha sido muy bien recibido por ambos grupos. La diferencia de edades no ha sido un obstáculo para que se tratara de una actividad muy entretenida para todos y todas.
>
> **Referencia 9:** (Testimonio de un participante) Es una experiencia interesante y muy didáctica además de instructiva.
>
> **Referencia 10**: me resulta muy bueno el método de aprender todo de memoria, poco a poco, por imitación y a base de repeticiones para afianzar y aprehender las canciones.
>
> **Referencia 18**: el artículo se publica en la editorial Octaedro dentro de "El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior".
>
> **Referencia 21**: este proyecto de innovación consiste en diseñar diferentes materiales y crear distintas dinámicas que permitan la inclusión en la actividad coral a estudiantes con y sin diversidad funcional así como a toda la comunidad universitaria en general.
>
> **Referencia 23:** (Intervención de un participante) Igual no me corresponde a mí decirlo (o sí), pero estaría bien, como deberes para el martes, haber escuchado cada uno al menos su parte. Un poco de *flipped classroom* para avanzar más y mejor de cara a 🚀 LT.
>
> **Referencia 24**: Cantatutti es de todos. Cantatutti es para todos. Es por ello que ahora mismo en España somos diferentes, únicos y repetibles. Somos el primer coro inclusivo real que nace en una Universidad

española y deseamos que nuestro ejemplo sea imitado e implementado allá donde nuestra voz pueda llegar. Porque nadie nos preguntó al cruzar la puerta de ensayos nada más allá de nuestro nombre, ni siquiera por nuestro timbre de voz. Con un simple saludo y una afectuosa bienvenida, nuestro director ya es capaz de ubicarnos en el lugar que nos corresponde, ese lugar que en este mundo lleno de barreras sentimos que es nuestro independientemente de nuestra piel, de nuestra cultura, de nuestra edad y de nuestras capacidades. El coro Cantatutti es un lugar para soñar despierto, para viajar por el mundo a través de un repertorio internacional y para hacer de lo imposible lo posible. En Cantatutti incluso quien no tenga voz en su garganta, puede alzar sus manos... y canta.

Referencia 36: en Cantatutti solemos aprender las canciones directamente cantando, aprender haciendo, pero tenemos una carpeta en Dropbox en las que en la medida de lo posible, subimos vídeos y/o audios con las partituras de las canciones y a menudo, con el signado correspondiente. Aquí cantamos con la voz, con las manos, con el cuerpo y con lo que haga falta para llevar la música al mayor número de personas posible. Y poco más. No os abruméis que en un par de ensayos cogeréis la dinámica e iremos aprendiendo poco a poco, juntos.

Referencia 38: se realiza un taller sobre ritmo y voz para grupos inclusivos con el percusionista José Luis Seguer “Fletes". Durante las sesiones se trabajan diferentes ritmos a través de la voz, el cuerpo y los instrumentos. El taller está abierto a toda la comunidad universitaria.

Referencia 46: durante las Convivencias, se han llevado a cabo diversas actividades, como ensayos intensivos, talleres de técnica vocal, dinámicas de grupo y momentos de convivencia y esparcimiento. Estas actividades han permitido a los integrantes del coro compartir experiencias, conocimientos y emociones, fortaleciendo su vínculo como grupo.

Referencia 48: se realiza un intercambio con algunos miembros adultos de la Fundación Adislaf, constituida por niños y adultos, huérfanos o abandonados, sin medios económicos y con deficiencias psíquicas. Realizamos ensayos conjuntos para preparar un concierto.

Referencia 51: hemos realizado un encuentro con profesores del Colegio La Purísima para niños sordos de Zaragoza y profesores y niños de entre 8 y 12 años del Centre Surdité Langage Massy de París.

Referencia 82: se aborda un estudio sobre el coro inclusivo Cantatutti en el que la diversidad de sus componentes hizo necesaria la creación y edición de contenidos digitales para el aprendizaje autónomo del repertorio. El objetivo principal es el de conocer y analizar la utilización y beneficios de los recursos tecnológicos para el aprendizaje del repertorio musical de los integrantes de un coro.

Referencia 108: he aprendido mucho en relación al repertorio, algo de técnica vocal, práctica...

Referencia 114: (En el contexto de trabajo con el compositor del himno del coro) Durante las sesiones de ensayo, el maestro Belmonte ha compartido con entusiasmo su visión y pasión por la música, transmitiendo a los miembros del coro la esencia y significado detrás de la música. El coro Cantatutti ha trabajado arduamente bajo la dirección y orientación de Jaime, puliendo detalle a detalle. La colaboración con el compositor ha permitido a los cantantes entender la intención detrás de la obra y conectar emocionalmente con la música.

Referencia 115: (En el contexto del concierto de Año Nuevo 2022 con la Orquesta Sinfónica de Zaragoza) La colaboración ha permitido a los miembros de Cantatutti experimentar la sinergia musical que se crea al unirse a una prestigiosa orquesta, y ha sido una oportunidad para aprender y crecer como artistas.

Referencia 119: (En el contexto de la interpretación de una nueva pieza musical) La elección de "Revolandera" de La Ronda de Boltaña demuestra el compromiso del Coro Cantatutti con la música popular y folclórica de la región, y su deseo de llevar estas tradiciones a nuevos públicos de manera inclusiva.

Referencia 137: en las convivencias, se han realizado sesiones de trabajo musical, ensayos y prácticas que han permitido perfeccionar su repertorio y trabajar en conjunto para alcanzar nuevos niveles de excelencia en su interpretación musical.

Los ensayos han incluido la LSE y se han dividido en grupos para optimizar el tiempo de trabajo.

Referencia 138: (Testimonio de un participante en relación con la dinámica de los ensayos) Muy llevaderos y dinámicos. En parte pienso que es por ir cambiando de direct@r ya que tienen estilos diferentes y geniales los 3.

Referencia 143: el diseño y realización del aula virtual dirigida a personas con diferentes capacidades, requiere de un planteamiento especial, en el que es necesario considerar las siguientes cuestiones como es el tiempo de duración, la sistematización, la descripción del vídeo...

Referencia 183: el planteamiento por grupos (voces, niveles) en ocasiones o en gran grupo (por voces o mezclados) permite explorar las capacidades de cada uno.

Referencia 184: el reto de aprender canciones en tantos idiomas incluido LSE me ayuda a mantenerme activa y con ganas de superarme.

> **Referencia 187**: ha sido un gran descubrimiento que me ha permitido descubrir otras formas más innovadoras de trasladar la música a todas las personas, logrando así un máximo grado de inclusión.

FOMENTO DE LA CREATIVIDAD (4.3.)

Se referencian 76 anotaciones codificadas en el cuaderno de campo, con una cobertura del 4,97%, referentes al fomento de la creatividad. Los registros aluden al formato del proyecto o las actividades, las estrategias y dinámicas utilizadas, los talleres y las aportaciones de los propios participantes. Algunos ejemplos representativos son:

> **Referencia 6:** (En el contexto de la creación de vídeos para el aprendizaje de la LSE donde en 4 ventanas simultáneas se visualizan los signados, a veces distintos, de las cuatro voces)
>
> P1: mola mogollón con las cuatro ventanitaas😍😍
>
> P2: sii se ve bien!!
>
> P3: se ve genial con las cuatro ventanitas gracias 😊
>
> P1: graciass!! Que máquina!! Se entiende de maravilla!!
>
> **Referencia 7**: el coro ha utilizado una vestimenta novedosa, todo de blanco, lo cual ha aportado novedad y una sensación artística nueva. Se han realizado fotos en grupo y por cuerdas a la finalización del concierto.
>
> **Referencia 10**: además de expresarnos con la voz, lo hacemos mediante lengua de signos.
>
> **Referencia 22:** (Aportaciones creativas de los participantes para la accesibilidad)
>
> P1: podríamos proyectar imágenes para llegar a más gente😂
>
> P2: pictogramas. Hay un programa que es como el Word, introduces el texto y te lo convierte automáticamente en pictogramas, y debajo de cada picto está la palabra.
>
> P1: para las personas sordas también se pueden utilizar programas que te colocan el texto mientras hablas (en Instagram stories, por ejemplo). Lo comento porque podría ser una aplicación a tener en cuenta si publicamos algún vídeo hablando en la cuenta de Instagram, por ejemplo. De esta forma, el contenido sería más accesible para más gente.
>
> **Referencia 23:** (En el contexto de un concierto) Se ha cantado utilizando luces negras y guantes blancos para provocar un desafío

multisensorial. Al mismo tiempo, se ha realizado canto común con el público.

Referencia 30: queremos hacer un vídeo más "identificativo", digamos, más nuestro y al mismo tiempo con un sello más formal. Vamos a grabarnos cantando y signando el Gaudeamus de forma individual y me lo enviaréis por Google Drive para crear un "coro virtual".

Referencia 31: 🎹 Buenas one more time. Hemos montado un vídeo sencillito del “Somos tu voz” con 1 representante por cuerda para que os hagáis una idea de cómo sonaría. Aunque hay matices que puliremos en los ensayos echadle un oído.

Referencia 32: y hablando de voces formadas y noveles. Como la situación nos obliga a mantener las distancias, ya que muchos no han visto más allá de su cuerda y dado que somos parte de un todo os proponemos lo siguiente para conocernos. Vamos a grabarnos cada uno un vídeo corto donde se nos vea tal cual somos. A ser posible lejos del hola me llamo X tengo tal edad y me dedico a esta cosa. Un vídeo en el que seáis naturales. Y si es graciosete, curioso y/o anecdótico, mejor.

Referencia 44: yo siempre estoy a favor de llevar atrezzo en ciertas canciones molonguis o con cierta temática (como podría ser This is Me). Cualquier cosa en la que pueda ayudar (de vestuario/cosplay, baile, cualquier cosa) me decís.

Referencia 45: la combinación de música y movimiento permitió a los participantes explorar su creatividad y expresarse libremente, creando un ambiente propicio para la experimentación e improvisación. Con la utilización de instrumentos de percusión, grabaciones y elementos visuales, la experiencia se enriqueció aún más, estimulando la interacción creativa y una mayor conexión con la música. A lo largo del taller, los participantes desarrollaron una mayor conciencia de su cuerpo y su relación con la música.

Referencia 53: los miembros del coro han estrenado un nuevo "outfit underground" que ha tenido mucho éxito fuera y dentro del coro dando a la actuación una apariencia más urbana y transgresora.

Referencia 57: a través de actividades interactivas, el coro ha fomentado la conexión entre artistas y público, creando un espacio de diálogo y comunidad. La música y los elementos sensoriales se han convertido en un puente para la comunicación y la expresión, permitiendo a cada individuo conectarse con la experiencia musical de manera única y personal.

Referencia 68: hacemos un proceso de musicalizar esa canción para enseñársela al resto y que estéticamente pues quede bien al cantar la canción.

FOMENTO DE LA CALIDAD ARTÍSTICA (4.4.)

En el cuaderno de campo aparecen registradas 161 referencias codificadas, con un 10,36% de cobertura, que hacen mención al fomento de la calidad artística. Se distinguen líneas o estrategias propias del proyecto, materiales y dinámicas utilizadas, la importancia de la LSE en el proceso creativo y la percepción desde los participantes. Algunos ejemplos representativos son:

> **Referencia 1**: muy importante ensayo de mañana y actuación martes 19 (Paraninfo) y jueves 21 (hall de la universidad)
>
> **Referencia 2:** (Intervención del director después de una actuación) Os crecéis en directo y eso ME ENCANTA!!!
>
> **Referencia 3**: muy buenos, sí señor! Se nota la profesionalidad, integración, entereza, presencia de ánimo, espíritu de superación, energía, fuerza en la voz, respeto a las tradiciones, connivencia con el director, complicidad con los compañeros, limpieza en la conducta, abnegación y otras virtudes de las que, de nombrarlas, haría pequeña la capacidad de la memoria del teléfono.
>
> **Referencia 7:** (En el contexto de la preparación de un concierto, una participante) Voy repasando las canciones con los vídeos.
>
> **Referencia 9**: activas a día de hoy, unas 45 (aunque falta gente de mandar el formulario). Eso incluye a 8 bajos y 6 tenores... nada que ver con nuestro comienzo... ¿Os imagináis los resultados que lograríamos si pudiéramos ensayar todos juntos más a menudo y con regularidad?
>
> **Referencia 14**: el director tiene la capacidad para hacer todos confortables cuando al mismo tiempo buscando la mejor calidad de cantar y rendimiento.
>
> **Referencia 22**: como no puedo ir hasta el martes 25, si alguno pudierais escribir qué canciones habéis ensayado cada día os lo agradecería mucho. Yo intento llevarlas aprendidas de casa. ☺
>
> **Referencia 26**: a partir del martes, cuando recuerdo que viene RTVE a grabar y es muy importante dar la talla vocal y gestualmente, esta será nuestra posición de ensayo.
>
> **Referencia 29**: desde que apareció Lituania en el horizonte todo había cambiado. Ha habido mucha tensión y nervios, hemos elevado la cantidad de trabajo al cubo o más... pero jolín! Habéis aguantado el tirón y habéis superado las expectativas de mucha gente!
>
> **Referencia 30**: mañana volvemos a subirnos al escenario. No es Lituania, no hay personalidades ni nos jugamos un caché. Cantamos por una buena causa. Pero sea por lo que sea, aunque se trate de cantar en la calle, es importante. El escenario es una de las cosas más sagradas de un músico. Y si no os habíais dado cuenta todavía, ahora,

todos vosotros, sois músicos. Así que lejos de menospreciar la ocasión, prepararos física y mentalmente para afrontar un nuevo reto. Mañana tenemos que compartir nuestra música, nuestras sonrisas y nuestro buen rollo con gente que ha pagado o va a pagar para vernos. Eso no lo puede decir cualquiera.

Referencia 37: en esta ocasión nos visita la soprano aragonesa y referente internacional Pilar Torreblanca para impartir un Taller de Técnica Vocal. Su experiencia y sus conocimientos de medicina y musicales nos ayudan a seguir creciendo vocalmente uniendo la música y la inclusión.

Referencia 39: bieeeeen, como ha mejorado el ataque y las notas mantenidas! Enhorabuena!

Referencia 40: ay, k bonito chicos, ay k limpiar algunas cosas de signos pero estar super bonito ❤ genial.

Referencia 53: os mando este enlace para que escuchéis y veáis que bonito les queda a este coro De Ronda por Aragón. Los Cantatutti s estamos en el camino 😉😁. Nos queda mucho, lo sé. Animo a tod@s. El lunes nos saldrá mejor 😊.

Referencia 65: va a venir a visitarnos y trabajar con nosotros Miguel Ángel Berna. No sé si necesita presentación, pero es, seguramente, el bailarín más conocido internacionalmente que tenemos en Zaragoza, que ha dado clases por todo el mundo, giras por Japón, Cuba, Estados Unidos, Francia, Grecia, Reino Unido…

Referencia 72: el lunes y martes, cada uno en su horario de ensayo correspondiente, tendremos un curso con Josué Barrés, maestro del cajón flamenco que nos dará un masterclass de ritmo y lo que surja...

Referencia 91: os reservo 15 minutos para conocer un poco vuestra voz, dar algún consejo y confirmar que estáis bien situados en el grupo que os hemos asignado. Por orden lógica de preferencia me gustaría escuchar a los nuevos, a aquellos que sintáis que algo no funciona bien o tengáis dudas con vuestra voz y luego a todos los demás! No es obligatorio, es más una oportunidad para conocer nuestras voces de una manera más personal y ayudaros en lo que pueda.

Referencia 107: (Testimonio de participante en unas convivencias) ha sido emocionante ver cómo van cogiendo fuerza varias canciones que llevamos tiempo preparando.

Referencia 121: el Coro Cantatutti ha tenido el privilegio de realizar un trabajo en colaboración con el talentoso compositor Luis Pedro Braviz en su obra titulada "Tú y yo".

Referencia 131: progreso increíble gracias a tener varios directores, mucha más eficacia con el trabajo al realizar grupos.

Referencia 156: el repertorio de este curso es muy variado, y eso puede dar lugar a proyectos tan chulos como el concierto multisensorial

> y también nos ayuda a aprender un poquito de otras culturas que eso también es interesante.

FOMENTO DE LAS TIC (4.5.)

Se pueden encontrar 79 referencias codificadas en torno al fomento de las TIC, con una cobertura del 5,20% en el cuaderno de campo. Destaca el uso y fomento de las redes sociales, materiales online, repositorios, instrumentos de investigación online como formularios, el propio sistema de comunicación interna del coro y sus participantes, así como la búsqueda de la multisensorialidad a través de nuevas tecnologías aplicadas. Algunos ejemplos representativos son:

> **Referencia 1**: se ha creado un grupo de WhatsApp con los participantes del coro para mejorar la coordinación tras la primera actuación pública.
>
> **Referencia 2**: recordad que habrá cámaras asiq si sentís que tenéis que repasar algo valeros de audios y vídeos ;)
>
> **Referencia 7**: partituras subidas en el grupo de Facebook. Gestación del primer espacio virtual de materiales
>
> **Referencia 10:** (En Dropbox) Segundo intento de espacio virtual.
>
> **Referencia 17:**
>
> P1: ponemos el video en el espejo.
>
> P2: oh cierto…
>
> P3: con el programa VLC se hace fácil jaja.
>
> P2: si, podéis editarlo, voltearlo horizontalmente y ya lo tenéis.
>
> **Referencia 24**: necesitamos tener un equipo de 2-3 personas encargadas de redes sociales. Facebook, Twitter, Newsletters, futura web... alguien que se ofrezca a esta tarea? Alguien con algún tipo de conocimiento específico al respecto o con formación relacionada?
>
> **Referencia 26**: aprovecho para anunciar que aunque incompleta, ya tenemos web oficial publicada.
>
> **Referencia 27**: alguien q prepare un PowerPoint con las letras de las canciones para q se proyecten en una pantalla mientras cantamos.
>
> **Referencia 28**: nos pasamos al Google Drive como repositorio de materiales.
>
> **Referencia 36**: en los próximos días vamos a intentar tener más presencia en las redes sociales y vamos a realizar un par de actividades para las que os pedimos colaboración.

> **Referencia 38**: os convocamos a las 17h a una reunión virtual* que podréis hacer con el móvil o el ordenador a través de la app *Meet*.
>
> **Referencia 47**: se ha llevado a cabo la grabación del videoclip de la canción "Somos tu voz" por parte del Coro Cantatutti. Este proyecto audiovisual tiene como objetivo transmitir un mensaje de inclusión, solidaridad y empoderamiento a través de la música.
>
> **Referencia 51**: el Coro Cantatutti ha llevado a cabo la grabación en estudio de la canción "Somos tu voz". Durante la grabación en estudio, se han utilizado equipos de alta calidad para capturar cada detalle y matiz de la interpretación vocal del coro.
>
> **Referencia 53**: en *YouTube* y Facebook se estrenará el videoclip de somos tu voz en el estudio.
>
> **Referencia 59**: se presenta en el Congreso de forma presencial la ponencia titulada "Canto Coral Inclusivo: beneficios de la integración de las TIC".

ALTAS EXPECTATIVAS (4.6.)

En el cuaderno de campo aparecen registradas 65 referencias codificadas, pertenecientes al nodo temático de altas expectativas, con una cobertura del 4,14%. Estas se ven reflejadas en intervenciones o anotaciones que muestran humor motivacional, expectativas de los participantes o los directores para con el proyecto. Las altas expectativas son eminentemente positivas, aunque también existen alusiones a efectos negativos de las mismas. Algunos ejemplos representativos son:

> **Referencia 1**: cada semana hay progresos y eso es muy difícil de conseguir, el jueves más y mejor!!!
>
> **Referencia 3**: espero que os vayáis con ganas de más en enero porque desde hoy me pongo a pensar en repertorio nuevo para 2018.
>
> **Referencia 5**: a nivel personal, habiendo sido testigo de la espectacular progresión del coro, afirmar sin duda que el mundo del espectáculo nos espera...
>
> **Referencia 7**: del “os felicito por vuestro trabajo” al “sois los mejores” hay un duro y largo camino pequeño padawan... Así que seguid currando!!
>
> **Referencia 11**: de aquí a Eurovisión. Pa representar el año k viene a España.
>
> **Referencia 14:**

P1: y el segundo año pienso y deseo que será mejor con nuevas canciones nuevos compañero y nuevas vivencias por compartir.

P2: tenemos que superarnos año a año y conseguir ser un modelo para otros coros universitarios.

Referencia 18: y todavía no hemos tocado techo!

Referencia 22: habéis aguantado el tirón y habéis superado las expectativas de mucha gente! Igual a veces repito mucho las cosas que no salen o que nos quedan por alcanzar. No tengo remedio, siempre querré más...

Referencia 23: (En el contexto del vuelo de parte del coro a Lituania)

P1: ojalá haya otra ocasión en la que nos podamos sumar los que aquí os esperamos con ganas. ☺

Director: habrá más seguro!! El próximo avión lo fletan para nosotros solos!

Referencia 30: aún a riesgo de precipitarme y sin saber si podremos asistir por múltiples razones, hemos sido invitados a cantar en un certamen internacional de coros que tendrá lugar en Tánger, Marruecos a finales de mayo de 2020...

Referencia 32: ah! y lo más importante, hoy no se nos puede pedir más, pero mañana a las 14h os quiero a todos frescos como lechugas porque voy con repertorio nuevo debajo el brazo y los vídeos de hoy analizados con lupa! 😜

Referencia 33: bueno chic@s.... no lo puedo aguantar sin compartirlo pero ahora mismo estamos escribiendo para interesarnos por un certamen internacional en el que podríamos participar el año que viene durante 6 días, en Octubre, en CANCÚN, MÉXICO. Con celebración del día de muertos incluida, talleres gastronómicos, visitas arqueológicas.... En fin, que me explota la cabeza... no descarguéis todo por aquí que revienta el grupo del WhatsApp pero.... 🥖💣🥕

Referencia 34: muchach@s, a mediados de noviembre podemos decir que se presenta un panorama para el próximo año, inimaginable hace muy poco tiempo. Tenemos muchas y muy buenas noticias que contaros el lunes. Es solo una parte de las buenas noticias, pero si nos saliera todo, podríamos estar hablando que en 3 años este coro habría cantado no solo en las mejores salas de Zaragoza, sino en el norte de Europa, África o América. Eso es increíble, viniendo de dónde venimos... Pero hay más!

P1: ¡Qué presión! 😬

P2: no!!! Solo ilusión por hacerlo bien, lo mejor que podamos, si hacemos eso, no hay presión😉

P3: solo hay que ver con nuestras sonrisas

Referencia 37: (El programa de televisión Got Talent contacta al coro para participar en la próxima edición)

P1: me mueroooo

P2: que le den al verano yo quiero

P3: ojooooooo

P4: qué fuerteeee

P5: mira que lo llevo diciendo tiempo. Al final...

P6: oh madre mía ... Vaya notición

P7: sii!! qué pasada! que ilusión! 😍😍😍😍😍

P8: ostraaaaas qué guaaaaaay 😍😍😍

P9: que pasadaa😍 yo también tengo que trabajar bastante porque soy nueva, pero echaremos horas y ya está

P10: que locura chicos, a por ello!!!! Nos vamos a comer a Risto con patatas. Eso sí, hay que trabajar de lo lindo👍👍🎼🎼

Referencia 45: la gente va a flipar cuando demos e primer concierto post pandemia. Si confiáis y seguimos trabajando... creo que no sospecháis lo que podemos llegar a vivir juntos!

Referencia 56: vamos a sacar esto adelante por nosotr@s y por vosotr@s. Y desde el 4 de enero buscando ya nuevas citas porque espero que este sea el primero de muchos grandes conciertos!! ♡♡♡♡♡♡♡

Referencia 64: muchas actividades diferentes y lo que nos queda por inventar y proponer...

MOTIVACIÓN (4.7.)

Respecto al nodo de motivación, se codifican 232 referencias con una cobertura del 15,08% en el cuaderno de campo. Las anotaciones hacen alusión a la motivación de los participantes desde el proyecto, a la automotivación de los mismos, al entusiasmo intrínseco al proyecto, a la dirección y otros aspectos en relación a los espacios y eventos de ocio paralelos a la actividad coral. Algunos ejemplos representativos son:

Referencia 1: ha sido la mejor decisión de este curso.

Referencia 5: por mi parte conseguiré aprendérmelo.

Referencia 10: un equipo profesional de televisión ha irrumpido en mitad del ensayo para hacer una pequeña entrevista y reportaje del proyecto, que será emitida en un programa de Aragón TV. Los participantes se han mostrado muy emocionados y sorprendidos de

que en tan poco tiempo, el proyecto haya suscitado el interés de un medio de comunicación como la televisión.

Referencia 35: ha sido una gran motivación personal.

Referencia 37: este coro va a lugares y hace cosas interesantes.

Referencia 40: (Testimonios de participantes después de una actuación)

P1: no sé si como coro podemos juzgarnos pero hemos estado 👍👍👍 y bastante nos lo ha confirmado. Una doctora nos ha dicho que le hemos hecho llorar de emoción. Ojooo

P2: el aplauso del Aleluya dura casi un minuto, enhorabuena coro!!!!

Referencia 54: (En el contexto de la preparación para el concierto en Lituania) P1: hay mucho curro por delante pero oye vamos a ello 😂

P2: imaginaos que voy por la pasarela de Pablo Ruiz Picasso con cascos y cantando por la mar al puerto, cualquiera que me vea 🤦♀️ y oigo las lituanas y 😂😂me da la risa nerviosa. ... A por ellas, pero no les valdría con Gaudeamus y el Cum de core 😉 Que reto. A por ellas 💪. Hasta mañana cantatuttis 😁

P1: yo la de desde alta mar la he cantado varias veces hoy... con gestos incluidos 😂 Incluso mientras me maquillaba...

Referencia 66: chic@s! Están siendo días muy intensos y de muchas emociones. La verdad es que estoy tan orgulloso y feliz de ver el crecimiento del coro que intento bajaros las pulsaciones pero las mías van a 1.000 por minuto.

¡Qué bien nos van a venir las vacaciones!

Habrá otros coros que canten mejor que el nuestro pero habrá pocos directores que estén tan orgullosos de sus coralistas. ¡Sois geniales!

¿Y por qué os escribo? Pues principalmente porque mañana volvemos a subirnos al escenario. No es Lituania, no hay personalidades ni nos jugamos un caché. Cantamos por una buena causa. Pero sea por lo que sea, aunque se trate de cantar en la calle, es importante. El escenario es una de las cosas más sagradas de un músico. Y si no os habíais dado cuenta todavía, ahora, todos vosotros, sois músicos. Así que lejos de menospreciar la ocasión, prepararos física y mentalmente para afrontar un nuevo reto. Mañana tenemos que compartir nuestra música, nuestras sonrisas y nuestro buen rollo con gente que ha pagado o va a pagar para vernos. Eso no lo puede decir cualquiera. A veces pienso que todo va tan rápido que no sois conscientes de los logros que estamos alcanzando. Parece fácil, pero desde luego no lo es. Así que disfrutad cada instante, no perdáis el tiempo con agobios, y que esto tan bonito que hacemos sea una motivación. Vamos a acabar 2018 juntos y cantando, que lo hacemos muy bien! Así que, TRIUNFAD!

Referencia 72: chicos, chicas... exitazo! Qué pasada! Hemos cantado en la Mozart y hemos pisado el escenario con mucha profesionalidad.

Los que llevamos tiempo escuchando coros, orquestas, etc. hemos visto como hay grupos que salen a ese escenario y les intimida y se hacen pequeñitos... la mayoría de ellos con mucha más formación que nosotros... Sin embargo, a pesar de los nervios, la acústica (que no es agradable para cantar), lo inmenso de la sala... os habéis crecido y habéis ganado calidad conforme avanzábamos las canciones. Ha habido cosas muy buenas, detalles que hace un año no hubiéramos sospechado poder "pediros".

Referencia 89: el día que tenga que dejar el Coro Cantatutti, para X tiempo o para siempre, lo pasaré fatal. Es una de las mejores cosas que me ha pasado en la vida y quiero seguir disfrutando de ello. El coro me transmite felicidad y me siento muy a gusto y muy bien en cada ensayo o acto formal e informal que hago con el Coro. Ojalá y esto no acabe nunca.

Referencia 90:

P1: si pudiera vivir del Coro, lo firmaba ahora mismo. Es de lo mejor que me ha pasado en la vida

Director: a mí también chic@s! Estoy muy muy orgulloso de vuestro esfuerzo y trabajo. Los ensayos son la mejor parte de mi semana y ver cómo crecéis musicalmente, tan rápido...me pone la piel de gallina. Enhorabuena por hoy, de verdad, habéis hecho cosas muy difíciles con un gusto que a veces cuesta ver en grupos mucho más "seleccionados" que el nuestro. Nos queda mucho por mejorar pero hoy no se nos puede pedir más. Hay mucha gente que piensa que lo que decimos que hacemos es imposible, pero días como hoy demuestran que no solo lo decimos, también lo hacemos.

Referencia 97: enhorabuena, chicos!! Estuvisteis geniales pero es que además sois todos geniales. Yo que lo estoy intentando, sé todo el trabajo y el esfuerzo que supone por parte de todos, empezando por el director consiguiendo que cada día mejoremos, siempre transmitiendo esa energía y esa confianza imprescindibles para llegar a hacer esto ayer y siempre. Siguiendo por todos los que aportan su trabajo y colaboración para que todo esto impresionante funcione y terminando por cada uno que trabaja duro para aprender la melodía, la letra, los gestos...!!! llegando a conseguir todos juntos algo como lo de ayer!!!

Sencillamente todos geniales!!!😍😍👏👏👏

Referencia 100: el ensayo del coro Cantatutti recibió una visita especial por parte de los cantantes Blas Cantó y Dangelo. Durante la sesión, los cantantes compartieron su experiencia y conocimientos con los miembros del coro. La visita de Blas Cantó y Dangelo generó una gran emoción entre los participantes del coro, quienes tuvieron la oportunidad de interactuar y aprender de dos reconocidos artistas de

la industria musical. Los cantantes se mostraron amables y cercanos, compartiendo anécdotas y brindando palabras de aliento y motivación.

Referencia 132: me he sentido más realizado la verdad, más sueltito, no sé por qué. Igual lo hacía peor jajaja pero me ha motivado. Por cierto, la canción de La Niña Que Se Va Al Mar es preciosísima😘

Referencia 138: el video está chulo pero lo que he sentido al verlo es insuperable! 😍 Y es que madre mía, no entiendo que tiene este coro que sabiendo que no tengo una buena voz ni muchas dotes para el baile, consigue que me sienta como la mismísima Beyoncé cuando me rodeo de mis queridos cantatuttiers! Sois increíbles! Orgullo máximo de formar parte del Coro Cantatutti! ♡

Referencia 148: me han encantado las convivencias, he conocido muchísima gente nueva, he podido hablar con todo el mundo, conocernos mucho mejor… Sobre todo ha sido muy gratificante los ensayos y ver como en tan poco tiempo he podido aprender tanto. Mis primeras convivencias pero seguro que no las ultimas!!!

Referencia 171: exactamente en una semana, si todo va bien, estaremos en el camerino esperando a empezar el segundo concierto de Año Nuevo.

Sé que la mayoría estáis nerviosos y a muchos no os sale ni la voz para grabaros.
Estad tranquilos, fuera nervios, vamos a concentrarnos en disfrutar la experiencia y hacerlo todo lo mejor que sepamos. Sigamos cuidándonos para estar los más posibles y visualicemos ese día, el escenario, la orquesta, los nervios al salir por la rampa, la ropa que llevaréis puesta, los focos… y lo bonito que vais a signar y cantar… A TOPE CANTATUTTI!! ♡♡♡

Referencia 186: tantas ganas tenía de venir, que entré con 17 años y llegué antes al coro que a la Universidad.

Referencia 191: me parece muy importante que sepáis que si estamos aquí hoy es por la pasión, el tiempo y la dedicación de muchísimas personas que hay detrás de este proyecto tan bonito.

DESMOTIVACIÓN (4.8.)

En el cuaderno de campo, el nodo de desmotivación recoge 8 referencias codificadas, con una cobertura de 0,49%. La desmotivación se refleja en anotaciones sobre el ritmo de aprendizaje, la dificultad, la falta de colaboración o la selección del repertorio. Algunos ejemplos son:

Referencia 3: la canción del Calamar puede conmigo😭, me rio de mí misma 😂 por no llorar de impotencia😭. He calentado la voz buscando vídeos para sopranos ahogadas y todo, pero ni por esas, ... los vecinos deben estar pasándolo bomba🤭

Referencia 5: me cuesta aprender las canciones.

Referencia 6: finalmente, de las 134 personas que ocupáis este grupo, solo 77 han respondido a la encuesta sobre la convivencia. Cuando organizamos una actividad de estas a coste 0€, que implica horas de trabajo y dinero de la propia Asociación del Coro Cantatutti, lo mínimo debería ser responder a la encuesta para demostrar interés y "cierto compromiso" con la actividad.

Referencia 8: muy satisfecho con la mejora musical que se nota durante el fin de semana, pero él no tener ningún concierto objetivo para el que prepararnos les resta motivación a los ensayos (no solo en las convivencias)

REFUERZO POSITIVO (4.9.)

Se recogen 59 referencias codificadas en el cuaderno de campo, con una cobertura del 3,66% en alusión al refuerzo positivo. Las anotaciones a este respecto distinguen interacciones que van desde la dirección del proyecto hacia los participantes hasta los entre compañeros entre sí mismos. Algunos ejemplos representativos son:

Referencia 1: enhorabuena chic@s!! Lo hemos sacado adelante muy bien!!

Referencia 8: he de reconocer que ayer por la noche estaba nervioso por el resultado. Todo obras nuevas con mucha gente recién llegada... habéis dado todo y el resultado ha superado con creces lo que podíamos esperar... ahora es muy fácil decirlo pero, sinceramente, la evolución es espectacular y no puedo estar más agradecido por vuestro compromiso y esfuerzo!!!

Referencia 9: este curso hemos podido ver lo que se puede hacer con compromiso e ilusión.

Referencia 10: suena muy bien. ☺☺☺ ¡Buen trabajo chicos! 👏👏

Referencia 18: hola chicos, espero que mañana lo hagáis muy bien. Ya estaremos atentos a ver lo guapos y guapas que salís todos. Yo no me veo preparada para hacer todas las canciones así q en esta ocasión me retiro jajajajaja para la próxima ya me lo sabré todo bien espero! 😘

Referencia 21: no es fácil llegar con música a personas sordas. No es fácil transmitir lo que nosotros percibimos al cantar con nuestras voces. Pero, por sus caras, por sus gestos, lo hemos hecho. Y de momento

todo lo que hemos recibido ha sido positivo. Así que enhorabuena, porque estamos en el buen camino.

Referencia 23: qué naturales y qué bien habéis estado!!👏👏

Referencia 34: (En el contexto de agradecimiento por un vídeo explicativo de LSE) Como siempre, 1.000 gracias X! Ahora bien, todos los demás! Por favor, tranquilidad, no os agobiéis, mañana tenemos un curso genial de lengua de signos por la tarde para practicar juntos y hablaremos, que no nos puede dar un síncope colectivo! Calma ;) descansad y mañana comentamos la jugada.

Referencia 39: buenos días a todos. En primer lugar felicitaros por la actuación de ayer, una vez más lo disteis todo! Fue una paliza y la mayoría tan apenas hemos dormido, aun así, mereció la pena.

Referencia 54: ayer volvimos a escribir una página nueva en la historia de este coro. Hicisteis posible una actuación redonda, clavada en tiempos, con muchas intervenciones, trabajo en equipo, cambios…

Resolvisteis con autonomía un montón de situaciones para que nada fallara, estuvisteis guapísim@s en el escenario, cantasteis con una concentración admirable, os enfrentasteis a una iluminación de concierto a la que no estáis acostumbrados pero con la que tendremos que aprender a trabajar para ocasiones como esta ;) Música en lata, música en directo, movimientos en escena, LSE… Me hubiera encantado daros un abrazo individual a cada uno pero éramos tantos que al final como era lógico se dispersó el coro.

Sois increíbles, ayer se pudo ver en el escenario el trabajo que se lleva haciendo desde 2017, por primera vez, quien nos haya querido conocer lo ha podido hacer con otra profundidad.

Referencia 57: vaya reto cantar al aire libre, a capella, con el ruido de los coches...

Reto conseguidísimo!!💪

Referencia 59: los valores que trabajáis y el cómo lo hacéis son un ejemplo para la sociedad y un motivo de orgullo.

VISIÓN A LARGO PLAZO Y SOSTENIBILIDAD (5.1.)

La visión a largo plazo y sostenibilidad agrupa en el cuaderno de campo 45 referencias codificadas, con una cobertura del 2,91%. Este nodo recoge anotaciones o testimonios relativos a la proyección del proyecto y a la sostenibilidad económica u organizativa. Algunos ejemplos representativos son:

Referencia 1: esto tiene q ser un referente para toda España!!!

Referencia 3: es un proyecto con mucho futuro.

Referencia 10: hola chic@s, ya hemos formado los grupos de las comisiones. Para no sobrecargar este grupo con comentarios personales, los que coordinan cada comisión crearan el grupo con los integrantes, de manera que estén ya formados para poder empezar a organizar las actividades de cada uno, y que si hay cualquier problema se pueda hablar de manera más personalizada. En breves contactaremos con los coordinadores para ponerlo todo en funcionamiento.

Referencia 19: uno de los aspectos más importantes de esta organización de horarios nueva, es que al ser grupos reducidos y "estancos" el compromiso en la asistencia os pedimos que sea lo más alto posible, exceptuando las obligaciones obvias y siendo consecuentes con los protocolos sanitarios si tenéis fiebre, tos y demás síntomas sospechosos.

Referencia 38: ganas de que esto pueda avanzar mucho más y tengamos todo mejor organizado para poder funcionar como asociación sin depender tanto de la dirección.

PROMOCIÓN Y RECOMENDACIÓN (5.2.)

En el cuaderno de campo aparecen referenciadas 120 anotaciones codificadas con el nodo de promoción y recomendación, con una cobertura del 7,79%. En dichos registros se distinguen apariciones en medios, promoción en círculos del entorno de los participantes y promoción exterior. Además se recoge la difusión en el mundo académico, así como la obtención de premios o reconocimientos. Algunos ejemplos representativos son:

Referencia 1: buenos días a todos. Finalmente el jueves q viene vendrá la tele para hacer la grabación. El programa donde saldremos se llama Sostenibles.

Referencia 3:

Directora: este jueves día 22 vamos a hacer un ensayo abierto para q podáis invitar a vuestr@s amig@s a que vengan.

P1: a ver si la gente se anima, yo la he mandado por dos grupos de amigos de la ONCE.

Referencia 9: muy recomendable a personas que tienen carencias sociales o adicciones, no solo a las personas con discapacidad o extranjeras.

Referencia 10: animo a todo el que quiera tener una experiencia única a unirse al coro.

Referencia 19: el artículo destaca la labor del coro en la promoción de la inclusión y la diversidad a través de la música, resaltando el compromiso y la pasión de sus miembros. El reportaje resalta la atmósfera emocionante y enérgica del concierto, así como la respuesta positiva y entusiasta del público presente.

Referencia 21:

P1: a mis amigas les ha encantado!!!! Se han ido al tren cantando canciones nuestras 🥹🥹

P2: una amiga (la que dije igual se apuntaba en algún momento) ha estado y me ha dicho que genial habéis estado.

Referencia 22: la actuación del coro Cantatutti en el Certamen de Coros Winter Light en Lituania ha captado la atención de los medios locales lituanos.

Referencia 33: en la categoría de discapacidad, el Coro Inclusivo Cantatutti obtiene el 2º premio. La finalidad de la iniciativa «Impulso solidario» es promover la participación de toda la organización de Ibercaja para potenciar su razón de ser: el compromiso social.

Referencia 37: la cobertura de Aragón Hoy Radio ha resaltado el compromiso del coro con la promoción de la inclusión y la igualdad en el ámbito educativo, así como el efecto emocional y motivador que la actuación ha tenido en el público presente.

Referencia 47: una profe titular de didáctica de la música de la Universidad Autónoma de Madrid que tiene un coro muy especial nos quiere conocer.

Ahí lo dejo para la dirección del coro. 😉

Nos estamos dando a conocer cada día más. 👏👏👏👏

Referencia 49: la noticia de que Cantatutti ha recibido el Premio EBRÓPOLIS a las Buenas Prácticas Ciudadanas ha sido ampliamente cubierta por los medios locales de Zaragoza. Diversos periódicos, emisoras de radio y canales de televisión han dedicado espacios para informar sobre este reconocimiento y resaltar la labor del coro en la promoción de la inclusión a través de la música.

Referencia 53: el Coro Cantatutti es galardonado con el Premio Ebrópolis a las Buenas Prácticas Ciudadanas en su 18ª edición, convocado por la Asociación para el Desarrollo Estratégico de Zaragoza y su Entorno. El jurado ha resaltado como valores de esta iniciativa la “inclusión, igualdad, empatía, integración, aprendizaje, pluralidad, equidad, cultura y compromiso social”, que “constituyen sin duda un modelo a seguir por todos para caminar hacia una sociedad más justa e igualitaria”.

Referencia 75: para inaugurar la iniciativa “Fundraising UNIZAR”. La universidad de Zaragoza ha seleccionado el proyecto Cantatutti: un espacio común inclusivo donde un coro se convierte en mucho más que un grupo de personas cantando a varias voces: un lugar único en el que compartir, conocer y respetarse.

Referencia 89: "El Heraldo de Aragón" ha dedicado una destacada reseña al emocionante concierto de Año Nuevo que tuvo lugar en el Auditorio de Zaragoza. El artículo elogia la fusión artística entre el coro Cantatutti y la Orquesta Sinfónica, destacando la emoción y la excelencia artística que inundaron el escenario durante todo el evento. Se resalta la diversidad y la inclusión representadas en el coro Cantatutti.

Referencia 100: invitados por la Universidad de Antioquia (Colombia) a impartir una conferencia sobre Música e Inclusión social en la que se desarrolla la experiencia llevada a cabo con La cátedra Música e Inclusión social y el coro Cantatutti como espacio para la inclusión social. La experiencia llevada a cabo con la Cátedra Música e Inclusión social y el coro Cantatutti ha sido descrita como inspiradora y ejemplar para otros proyectos sociales y culturales.

Referencia 106: el público ha estado compuesto por destacadas personalidades del ámbito empresarial, académico, educativo y político. Durante el acto, el Rey, presente en el evento, mostró especial interés en la labor y trayectoria del coro, felicitando a sus miembros por su talento y su contribución a la sociedad.

Referencia 119: (Declaración de la ministra de Educación, Pilar Alegría) El reconocimiento de la sociedad a Cantatutti es una buenísima noticia para los que hemos sido siempre fans de su música y de su trabajo por la igualdad. Estoy orgullosa y feliz.

Referencia 120: (Declaración de S.M. el Rey de España, Felipe VI) Me encantaría poder participar de un proyecto como el vuestro. Los valores que trabajáis y el cómo lo hacéis son un ejemplo para la sociedad y un motivo de orgullo.

TRANSFORMACIÓN SOCIAL (5.3.)

El cuaderno de campo recoge 149 referencias codificadas de transformación social, con una cobertura del 9,74%. En dichos registros se describen cambios en los participantes, en el entorno, en las relaciones o en el universo musical. También se reflejan procesos de investigación-acción, difusión y transferencia. Algunos ejemplos representativos son:

Referencia 6: realmente hay un ambiente de normalidad y aceptación ejemplar, para mí una de las raras dosis de normalidad que tiene mi semana, resulta beneficioso para mi bienestar mental y social, y me mantiene alejado de las drogas unas horas a la semana.

Referencia 12:

P1: estoy pensando en matricularme en la universidad en septiembre. En idiomas.

P2: qué bien!

P3: ahora estás matriculado?

P1: no

P2: pues adelante!!

P1: para mi estar en la universidad está siendo una gran experiencia. Quiero aprender o alemán o italiano.

Referencia 25: buenos días, me comunican de RTVE q a todo el mundo le ha encantado nuestro coro. Esta semana lo emite el programa lengua de signos y España en Comunidad. Y q están esperando emitirlo en informativos👏👏👏👏

Referencia 38: (En el contexto de una entrevista a una de las directoras del proyecto) Ha resaltado el compromiso del coro en promover la diversidad, la igualdad y la transformación social a través de la música.

Referencia 63: tras la experiencia del intercambio con los miembros de Adislaf que pertenecen al coro Adeban y de las jornadas de ensayos compartidos se interpreta una canción en el acto del día de la Discapacidad en el Paraninfo de la Universidad de Zaragoza. La presencia en el Día de la Discapacidad en el Paraninfo de la Universidad de Zaragoza ha brindado una oportunidad invaluable para promover la inclusión y sensibilizar a la comunidad universitaria sobre la importancia de valorar y respetar la diversidad.

Referencia 95: se presenta un análisis descriptivo de la situación actual del coro para adaptar y diseñar actuaciones que contribuyan a la mejora del bienestar psicológico.

Referencia 104: (En el contexto de un nuevo integrante introducido por una de las participantes) Estoy muy contenta y su madre, llorando de alegría. Es la primera noticia positiva q recibe en mucho ☺tiempo.

Referencia 106: (En el contexto del trabajo conjunto con una entidad dirigida a migrantes en riesgo de exclusión y poco conocimiento del idioma) El trabajo en la sede de la Fundación ha sido muy gratificante. El intercambio de miembros del coro y miembros del centro ha sido muy inspirador. Juntos han cantado algunas canciones y realizado actividades de música y movimiento. Todos han mostrado una gran satisfacción al final de la sesión a pesar de partir desde puntos muy

distintos. Los roles de género, culturales o de edad se han ido desdibujando progresivamente conforme avanzaba la actividad. Todos los participantes se han quedado con ganas de más.

Referencia 109: los valores que se practican en este coro, ojalá que la sociedad los practicará también. Es una especie de pequeño mundo ejemplar.

Referencia 113: esta es una iniciativa que te hace pensar que las cosas se pueden cambiar. Un mundo mejor, una pequeña familia, que de verdad es inclusiva.

Referencia 115: como persona sorda, se me han puesto los pelos de punta al probar la mochila vibratoria por primera vez en el Coro Inclusivo Cantatutti, totalmente accesible en LSE. ¡Sin palabras!

DISFRUTE Y VALOR DE LA EXPERIENCIA MUSICAL (6.1.)

El disfrute y valor de la experiencia musical se recoge en 145 referencias codificadas en el cuaderno de campo, con una cobertura del 9,40%. Los registros acumulan testimonios y anotaciones sobre momentos de aprendizaje, ensayos y actuaciones, al igual que aspectos referidos al disfrute y valor de la experiencia musical desde fuera. Algunos ejemplos representativos son:

Referencia 1: los participantes del coro se han mostrado muy ilusionados con la actividad y sorprendidos de tener una primera actuación tan pronto. Solo 2 meses después de haber comenzado.

Referencia 6: hoy ha habido una muestra musical en la Facultad. Muchos de los y las participantes eran personas nuevas en el proyecto, y esta era su primera actuación. Además se han estrenado obras nuevas. Ha sido un éxito a nivel musical y ha recibido la enhorabuena de las personalidades de la Universidad y la Facultad, presentes en el acto.

Referencia 32: qué bonito es transmitir emociones con la voz o con los gestos.

Referencia 34: bueno, chicos, chicas... creo que ya puedo escribir algo... Aunque sigo en una nube, lo reconozco. Lo de ayer fue maravilloso, la energía, las sonrisas... LA MÚSICA...

Referencia 35: (En el contexto de la actuación en Lituania) Los miembros del coro están emocionados y comprometidos con su actuación, mostrando su ilusión y dedicación en cada ensayo.

Referencia 38: algunos de los asistentes confirman además que nunca habían estado en un concierto musical. El concierto se ha recibido con

entusiasmo y mucha aceptación. Nos dicen que para ellos además de la interpretación con Lengua de Signos de las canciones, ha sido muy importante y definitivo la expresión corporal y sobre todo las vocalizaciones que estaban muy bien definidas y expresadas por parte de los chicos del coro. Algunos de ellos han mostrado interés por el coro y otros por venir a cantar con nosotros.

Referencia 40: (Relato de una participante) Había una chica que sentía pasión por cantar, pero ella siempre cantaba sola. Un día decidió unirse a un coro llamado Cantatutti, un coro en el que cualquiera podía entrar, sin ningún tipo de estudios musicales, algo que llamó mi atención "¿cualquiera puede cantar?" Puede que te lo estés preguntado, yo también tenía mis dudas. Hasta que lo escuché por primera vez. "¿Cómo es posible que siendo tan diferentes suene tan bien y además hagan lengua de signos? " Es probable que también te lo preguntes". Pero debes de saber que esto es posible gracias al esfuerzo y amor que cada uno pone. ¿Y sabes por qué te encantará este coro? Por todo el cariño que desprende la gente, aquí puedes ser tú mismo y nadie te juzga, todos están dispuestos a ayudarte (…) Y esa chica que cantaba sola dejo su escepticismo atrás y descubrió que cantar acompañada era mucho más divertido.

(…) Debo reconocer que cuando me enteré de la posibilidad de ir a Lituania con el coro me hizo mucha ilusión, pero a la vez tenía miedo. Hacer un viaje a un sitio lejano con gente que acababa de conocer, puede sonar a locura, pero supe que tenía que dejar atrás esas dudas y arriesgarme. (…) A pesar de mis nervios por el viaje tuve gente a mi lado que me ayudaba a relajarme. El concierto fue increíble, tanto por parte de mis compañeros que dieron todo de sí mismos, y puedo reflejarse todo el esfuerzo que llevaba detrás, como por la acogida que nos dieron los alumnos lituanos, antes de subir ya estaban aplaudiendo con tanta efusividad que con ellos ya se me quitaron todos los nervios. En cada canción me motivaba más y que final tan divertido con nuestro Maquerule, con esos pasos de salsa y esas miradas de complicidad entre nosotros y con el público, fue una sensación mística. Y ese final en el que tuvimos la oportunidad de cantar con otros dos coros de allí, fusionas nuestras voces a pesar del miedo a cantar en una lengua desconocida y con otros dos directores diferentes iba segura porque tenía a mis compañeros conmigo. Me fascinó poder escuchar el coro de allí y ver lo diferentes que somos, y a pesar de ello saber que no era una competencia ni una comparación sino una manera de aprender los unos de los otros.

Referencia 45: el coro disfruta de cantar en este escenario, a pesar de una agenda repleta de actuaciones, la ilusión por actuar parece no acabarse, los participantes siempre preguntan por la próxima y la actitud previa a la actuación y durante la misma reflejan una concentración y motivación casi profesional.

Referencia 49:

P1: ha estado fenomenal, hoy el público nos ha pedido OTRA OTRA 😊
P2: sii, yo pensaba que me iba a cansar cantar tanto rato pero se me ha hecho muy corto

P3: si ha estado muy bien😊

Referencia 57: (En el contexto de un ensayo colaboración con alumnos sordos de Educación Primaria) Hemos compartido nuestra música interpretada con Lengua de Signos. Ha sido uno de los talleres más emocionantes realizados. Algunos niños han llorado de emoción y felicidad.

Referencia 65: yo tengo que decir que me emocionasteis ayer viéndoos signar la de This is me. que hayáis sido capaces de aprenderos una canción tan difícil guao, mis enhorabuenas 😍

Referencia 67: (En el contexto del primer ensayo grupal con distancia en pandemia)

P1: que pasada 😍👏

P2: 👏👏👏 Wow!

P3: que pasada 😍

P4: que sonido más bonito 👐👏

P5: fhuaa me ha encantado este primer contacto con todas las voces, la verdad es que estoy muy contento de formar parte de algo así (necesitaba decirle, siento ser tan ñoño)

P6: ha sido brutal para ser la segunda vez que canto con vosotros 😊

P7: sii a mí me ha encantado también!

P8: impresionante!!👏👏

Referencia 69: (Grabación del videoclip de la canción Somos tu Voz)

P1: yo la verdad es que me lo he pasado bastante bien con todos nosotros hoy, hoy ha sido uno de mis mejores días después de mucho tiempo.

P2: ya sabes... A veces es difícil seguir el compás, pero aquí, aquí todo parece encajar. 😉

P3: yo también me lo he pasado muy muy bien, a pesar del frío del principio, repetiría sin dudarlo 😁

P4: exact, yo también repetiría

P5: me encantaaa!!!🤩🤩

P6: qué guay! 🤩

P7: que chuloo! 😍😍

P8: muy chulo!!😍

P9: que pasada! A mí con eso ya me vale😭 ya no hace falta del videoclip😭

Referencia 72: (En el contexto de un taller de percusión flamenca) Yo me lo he pasado fenomenal, además me ha caído muy bien Josué, me ha parecido muy gracioso y simpático. Y yo sé que soy muy torpe y la mitad de las cosas me han salido mal porque no llevo muy bien la coordinación de los pies y las manos cuando hay que hacer un ritmo en el que se incluye diferentes formas de dar los golpes pero aun así ha estado muy bien y me he quedado flipada con él solo de cajón que se ha marcado, es un verdadero crack.

Referencia 106: durante el proceso de preparación, el coro ha explorado la riqueza musical y emocional de la composición. El compositor Luis Pedro Braviz ha compartido su visión y sensibilidad musical con el coro, lo que ha permitido a los miembros de Cantatutti entender profundamente la intención detrás de cada melodía y letra.

Referencia 125: yo vine unos dos meses antes de que ocurriera este concierto. Un concierto brutal, que para un coro que haya comenzado hace poquitos años, me parece increíble la calidad del concierto, porque había efectos de luces, había pantallas que representaban con colores como cantábamos, tenían mochilas vibratorias para la gente que no podía oír.

Referencia 129: tanto los talleres de teatro como el aula virtual son magníficos, nos ayuda a conocernos entre nosotros y aprender cómo colocarnos y cómo respirar para cantar. Los ensayos con los directores por cuerdas creo que han sido claves para avanzar más rápido y poder llevar a cabo el concierto, además ayuda a pulir vicios sin aburrir al resto del coro.

Referencia 145: a lo largo de mi vida he visto muchos musicales y mi sueño siempre ha sido hacer ser partícipe de alguno de ellos. Gracias al coro he podido hacer lo más cercano a un musical con el plus de la lengua de signos que es algo que me encanta.

VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA POSITIVA (6.2.)

En el cuaderno de campo se recogen 242 referencias codificadas en torno a la valoración positiva de la experiencia, con una cobertura del 15,58%. Por un lado se aprecian distintas anotaciones en función de si son apreciaciones de la dirección, los participantes o el entorno. Por otro lado, es significativo el entorno donde tienen lugar las observaciones o testimonios, destacando las actuaciones, convivencias, talleres, experiencias, viajes o grabaciones. Algunos ejemplos representativos son:

Referencia 1: el primer acto público del coro ha tenido lugar en el Paraninfo de la Universidad. Los asistentes, personal mayoritariamente de la Universidad, han mostrado su sorpresa y admiración por el formato y el concepto de "Coro inclusivo".

Referencia 7: varios alumnos y alumnas se han acercado al final para pedir información y unirse, durante la actuación el público ha ido creciendo, así como los aplausos.

Referencia 9: (En el contexto de un ensayo con alumnos sordos) El ambiente ha sido muy lúdico y se ha fomentado la interacción entre los participantes. Los miembros del coro se han mostrado muy sensibles y reflexivos con esta actividad. Se han mostrado agradecidos de tener la oportunidad de compartir este momento.

Referencia 18: es una experiencia muy enriquecedora.

Referencia 20: se trata de una iniciativa muy positiva que abre una oportunidad de participar a todo el mundo que quiera en un grupo y a través de la música.

Referencia 53: buenos días a todos. He estado en el coro desde septiembre y me ha parecido una experiencia increíble en este poco tiempo. Además me parece que hay un ambiente muy bueno.

Referencia 76: la actuación ha sido muy especial porque era la primera vez que el coro cantaba en el Teatro Principal de Zaragoza, que es un entorno fantástico a nivel artístico.

Referencia 89: espero que más adelante pueda reincorporarme ha sido una experiencia super buena.

Referencia 118: (En el contexto de la grabación de un videoclip) Ha sido un día difícil de olvidar.

Referencia 202: (En referencia a las convivencias) Para mí de 10, más curradas imposible

Referencia 209: no recuerdo en estos 6 cursos un solo concierto o actividad en el que no haya sentido el progreso o la evolución respecto al anterior. Y eso sucede porque aunque hemos ido perdiendo y ganando compañer@s, el espíritu no decae, las ganas, la ilusión, el esfuerzo...

Referencia 232: estoy satisfecha de la actuación, era mi primera vez q actuaba en un concierto de estas características.

Referencia 234: me sorprendió la calidad de todo lo planificado y preparado. Mis expectativas no estaban tan altas.

VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA NEGATIVA (6.3.)

Se encuentran 10 referencias codificadas en el cuaderno de campo, con una cobertura del 0,62%, en alusión a valoraciones negativas de la experiencia. Los registros aluden al ritmo de trabajo, la dificultad o la falta de colaboración. Algunos de ellos son:

> **Referencia 5**: creo que no ha habido una implicación uniforme por parte de todos los coralistas para ayudar a las personas con mayor discapacidad, sobre todo fuera de los ensayos.
>
> **Referencia 8**: el sábado se hicieron muchas canciones, para mí, nuevas, y vi como que hubo poco tiempo para asentar cada una.
>
> **Referencia 9**: ya sabes que yo en el coro estoy muy a gusto aunque es verdad que a veces se producen situaciones difíciles para mí. Por mi manera de ser no suelo decirlas.

VALORACIÓN DE LA GESTIÓN Y DIRECCIÓN DEL PROYECTO (6.4.)

En el cuaderno de campo se registran 46 referencias codificadas, con una cobertura del 2,93%, relativas a la valoración de la gestión y dirección del proyecto. Destacan los agradecimientos en este tipo de anotaciones. Algunos ejemplos representativos son:

> **Referencia 2:** (En alusión al director) Sin su vivacidad, su buen humor, su sentido del humor, sus consejos y sus geniales proyectos, no sería tan agradable de cantar!! 😃🎶
>
> **Referencia 5**: los profesores implicados en el proyecto y, en especial, el director, hacen de esta experiencia una aventura vital preciosa.
>
> **Referencia 7**: estás haciendo milagros con nosotros, mi enhorabuena!
>
> **Referencia 9:** (En alusión a los directores)
>
> P1: sin vuestro trabajo tampoco sería posible!!😘😘😘👏👏👏👏
>
> P2 Yo ya estoy llorando 😭 Gracias director porque sin ti, este coro no tendría sentido 👏 Y por enseñarnos tanto. Nos metes caña pero te lo agradecemos.
>
> **Referencia 10**: no sé al resto, pero estas cosas me dejan sin palabras. Hemos avanzado mucho pero si no hubiéramos tenido a un gran director, no hubiésemos llegado tan lejos ni hubiéramos avanzado tanto❤, el mérito es de todos por igual.

Referencia 11: el director es uno más de nosotros, cuánto hemos aprendido de él, más que un director a veces parece que es mago, solo con imaginarte que tienes un arco o que estás estirando un chicle hace que parezca que somos cantantes profesionales. Siempre sabe sacar lo mejor del coro y conoce a todos y cada uno de los integrantes del grupo, más que un grupo de coro parece una familia.

Referencia 22: gracias por todo vuestro esfuerzo como directivos y el cariño que nos hacéis llegar. :)

Referencia 40: (En alusión a las convivencias) Se vio que detrás de ellas había un gran trabajo y esfuerzo por parte de los organizadores.

VALORACIÓN DE LA PROYECCIÓN EXTERIOR (6.5.)

En cuanto a la valoración de la proyección exterior, el cuaderno de campo recoge 53 referencias codificadas, con una cobertura del 3,27%. Los apuntes recogen menciones a la aparición en medios, el impacto en el público, premios, oportunidades, proyección personal y procesos de transformación. Algunos ejemplos representativos son:

Referencia 3: todos los asistentes nos han felicitado de manera unánime, valorando nuestro proyecto de manera muy positiva.

Referencia 11: (En el contexto de la recepción de un mail para invitarnos a cantar en Lituania con un coro universitario que nos conoció a través de las redes sociales)

P1: traduce, porfi, que el inglés no es lo mío

P2: de los tres coros diferentes que han mostrado interés en venir a Vilna, hemos elegido al tuyo.

Referencia 24: me acaban de comunicar q nos vinieron a ver gente de la embajada q no se quedaron luego xq tenían q coger un tren. Le encantó nuestra actuación 👏👏👏👏

Referencia 25: vengo de una entrega de premios del Heraldo, la Vicerrectora de Cultura Unizar me pide que os transmita a todos su felicitación por la actuación en Vilnius. Un astrofísico que trabaja allí nos estuvo viendo y le llamo expresamente para decirle que le pareció fantástico.

Referencia 40: (Sobre un artículo periodístico sobre el coro)

P1: qué buen articulo! Esto no para!! Es como estar en una nube todo el rato, no? 😂 vaya fin de año🍾

P2: me voy a comprar el periódico y lo voy a enmarcar.

Referencia 42: nos contacta Got Talent.

Referencia 46: (En el contexto del primer concierto multisensorial de Cantatutti) Sentimos muy profundamente que 152 personas se quedaran sin poder acceder a la sala. Realmente no dependió de nosotros ni fuimos conscientes hasta el final del concierto de lo que había sucedido. No tenía que haber sido así, no era lo que habían acordado con nosotros en caso de lleno de la sala… La próxima vez pondremos todos los medios previamente para que algo así no vuelva a suceder, pedid por favor disculpas de nuestra parte a la gente que os vino a ver y no pudo. Tienen nuestro compromiso de que repetiremos este concierto mejorado, con más medios, más sorpresas, más multisensorial y mucho más aforo. Eso y un sistema de acceso o entradas en el que realmente puedan reservar una plaza. Como he dicho, esto no ha dependido de nosotros y en todo momento intentamos que no sucediera lo que al final pasó. (…) No todo el mundo puede decir que cuando da un concierto, sin otros artistas invitados, le van a ver más de 600 personas con una cola de acceso que llegaba a la plaza España…

Así que bravo por vosotr@s, le daremos más música a nuestro público!!!

Referencia 49: aparecer en el blog oficial de la Casa Real de España da prestigio al coro y lo visibiliza ante una audiencia que no es la habitual del proyecto.

Referencia 50: este galardón resalta la labor del coro en la creación de un espacio inclusivo donde personas diversas persiguen un objetivo musical común.

EXPRESIÓN DE GRATITUD (6.6.)

En el cuaderno de campo se codifican 99 referencias, con una cobertura del 6,22%, relativas a expresiones de gratitud. Estas suceden hacia y entre los participantes y la dirección. De entre todas ellas, destaca la gratitud por la oportunidad de formar parte del proyecto. Algunos ejemplos representativos son:

Referencia 1: jo cuanto trabajo, gracias por la molestia

Referencia 4: gracias a todos!

Referencia 13: gracias a vuestro esfuerzo y a vuestra paciencia con nosotros😉

Referencia 21: quiero agradecer que finalmente se haya sistematizado el envío de partituras.

Referencia 27: os doy las gracias muchas veces porque sin vosotros nada de lo que hemos hecho habría sido posible.

Referencia 34:

P1: estoy super ilusionado con este proyecto y agradezco muchísimo al director, al decano y a las profesoras de música por seguir adelante con esto.

P2: y tod@s compartimos tu sentimiento de ilusión y agradecimiento ☺👍

P3: 😊 Si gracias a todos, es fantástico.

Referencia 35: os doy las gracias por todo lo que hacéis en cada ensayo, lo que os habéis esforzado este curso desde que empezamos, sois literalmente otros!

Referencia 37: gracias por todo chicos! Los queremos mucho y fue un gusto cantar con ustedes. Son unos talentosos 💗 espero nos volvamos a encontrar.

Referencia 61: muchas gracias a los implicados, también a los que se grabaron en un principio y no han salido en este vídeo.

Referencia 62: QUÉ PASADA!!!

Lo necesitábamos y no sabíamos cuánto...

Yo la verdad es que solo os puedo dar las GRACIAS, por superar todos los obstáculos, por seguir haciendo MÚSICA hasta en estas circunstancias... y por poner todas vuestras ganas en un proyecto tan chulo como este. Sin cada un@ de vosotr@s esto no sería posible, así que gracias.

Referencia 67:

P1: gracias a los directores por toda vuestra dedicación, esfuerzo... y paciencia! 😘

P2: una pasada, gracias a todos los que hacéis esto posible!

Referencia 87: creo realmente que hace mucho bien a mucha gente y que, a mí, me lo regaló mi hija, pero aquí, todos yo creo que nos sentimos afortunados de tener este regalo. Así que gracias.

Referencia 98: en septiembre, recibí un correo de Cantatutti invitándome a participar en el nuevo curso, recuperando a miembros que habíamos ido alguna vez a ensayar. Probé, me quedé y recuperé vitalidad, energía, música etc. ¡¡¡¡GRACIAAAAAAS!!!! QUIERO SEGUIR.

DESAFÍOS (7.1.)

Se pueden encontrar 57 referencias codificadas, con una cobertura del 3,64% en torno a los desafíos que enfrenta el proyecto. Cada uno de estos retos tiene identidad propia, por lo que resulta difícil agruparlos, aunque algunos son ligeramente recurrentes. En el cuaderno de campo destacan, entre otras, la accesibilidad de los horarios o el ritmo de trabajo, la falta de apoyos psicosociales, la atención individualizada a la diversidad, la flexibilidad con los participantes, la comunicación, o las dimensiones y evolución del proyecto. Algunos ejemplos representativos son:

> **Referencia 1:** (En el contexto de una conversación sobre el himno universitario Gaudeamus Igitur)
>
> P1: cuando dice "vivant omnes virgines, faciles, formosae vivant et mulieres tenerae, amabiles, bonae, laboriosae."
>
> Todo sentimiento y feminismo radical… (ironía)
>
> P2: bueno, pues se cortan las estrofas... Como se hizo con el himno nacional de Alemania compuesto por Haydn 😉
>
> **Referencia 2**: chicos me voy a salir del grupo porque este cuatrimestre por horarios no voy a poder ir ya 😔
>
> **Referencia 9:** (En el contexto de un conflicto en *WhatsApp* entre participantes) A molestar a otra parte.
>
> **Referencia 15:** (En el contexto del fallecimiento de Pilar Torreblanca a causa de la COVID-19)
>
> Director: chicos tengo una malísima noticia para el coro... ☹
>
> Directora: no somos conscientes de la suerte q hemos tenido de que Pilar fuese parte del coro. Nos tenemos q sentir orgullosos.
>
> A ella le encantaba nuestro proyecto y creía en nosotros.
>
> A parte de una gran cantante era una gran persona
>
> **Referencia 17**: no me siento cómoda con lo de salir en un video, lo siento.
>
> **Referencia 18**: molaría ver caras nuevas en los tutoriales :) pero si eres reincidente te puedes ofrecer igualmente.
>
> **Referencia 22**: soy tímido y me cuesta pedir ayuda
>
> **Referencia 26**: contar en el coro con una ayuda psicológica para los miembros del coro.
>
> **Referencia 29**: cierre del grupo de *WhatsApp* a solo administradores. Vale chic@s. Haciendo uso del poder que me ha sido concedido por *WhatsApp* voy a restringir la participación en este grupo a los administradores. Que van a ser la junta directiva de la asociación

Cantatutti y los colaboradores directos que os hacen llegar materiales o info indispensables.

Espero que no os siente mal. Solo quiero que los “Gracias”, “Hecho”, “bienvenid@“, etc. no sepulten la info importante.

Referencia 32: a mí personalmente me cuesta mucho cantar y hacer los gestos al mismo tiempo.

Referencia 33: las cosas que a veces no funcionan o no gustan se pueden hablar y gestionar con los responsables.

Referencia 40: pienso que hay gente con una autoestima más baja y diversos complejos y creen no poder ayudar al coro, creo que se debería enfocar más ayuda a ese tipo de personas y que puedan creer en ellos.

Referencia 41: no todos se sienten parte como lo hacemos muchos de este proyecto, que puede ser quizá causado porque no hay una comunicación suficiente o una falta de concienciación real a los miembros del coro de lo que realmente implica Cantatutti. También puede ser porque hay algunos que simplemente encuentran aquí un coro en el que venir a cantar y la parte más social no lo consideran tan importante, pero ahí entra la labor de fomentar la concienciación que comentaba que es necesaria de llevar a cabo por todos sus miembros.

Referencia 45: (Testimonio de una persona sorda) Mi opinión es que se podía bajar el volumen para que no me dolieran los oídos. Pero los ensayos han sido geniales.

Referencia 54: la idea de dividir por experiencia como el año pasado me parece bien para que los que llegan nuevos no se agobien y los veteranos no se aburran. Pero siempre habría que tener momentos comunes.

Referencia 55: como comentaba antes, me ha facilitado mucho que hubiera variedad en el nivel de las canciones, así he podido participar sintiéndome útil y totalmente integrada.

Referencia 57: de forma clara en los aspectos más visibles de tipo físico. Los de tipo mental son más difíciles de manejar y de realizar inclusión son las personas q los sufren y también de reflejarlo al público.

PROPUESTA DE MEJORA (7.2.)

En el cuaderno de campo aparecen registradas 40 propuestas de mejoras, con una cobertura del 2,60%. En este instrumento resaltan las propuestas de mejora de la accesibilidad, la colaboración y la ampliación de la formación. Algunas de las referencias más representativas son:

Referencia 9: estaría genial organizar un taller de dirección coral para futuros maestros de Infantil o Primaria en música o simplemente para adultos que quieren cantar con sus hijos. Se aprende mucho en los ensayos pero para profundizar un poquito más.

Referencia 13: más talleres de danza/ técnica vocal e incluso uno de lengua de signos o expresión corporal. 😁

Referencia 16: propongo más Clases virtuales.

Referencia 19: unas convivencias si se pudieran hacer estarían genial😋.

Referencia 20: mayor responsabilidad de los coralistas para una mayor continuidad.

Referencia 26: creo que vendrían bien unos descansos de 15-20 minutos cada 2 horas o así. El sábado no tuvimos nada de descanso entre los cambios de grupos y me noté más cansada. El domingo vino bien el mini descanso que hicimos.

Referencia 30: considero que el número de participantes debería limitarse, a la vez que exigir mayor compromiso de participación.

Referencia 31: hacer clases de LSE para todos/as y concienciar a todo el coro sobre este lenguaje y su importancia dentro de nuestro proyecto.

Referencia 37: QUE A PARTIR DE ESE DÍA LA GENTE SE TENGA QUE PRESENTAR CON SU SIGNO 😉

Referencia 38: que pudiese ser más verbalizado

Referencia 39: realizar una asamblea de todo el coro antes del ensayo una por trimestre para ver puntos débiles y fuertes de cómo han ido los ensayos.

5.1.1.2. CUESTIONARIO AL CORO

En el cuestionario aplicado a los miembros del Coro Inclusivo Cantatutti, se han codificado una serie de respuestas a preguntas cualitativas, diseñadas para explorar diversas facetas de su experiencia en el coro. Se han codificado un total de 1.811 nodos procedentes de las 185 respuestas recibidas al instrumento.

Las preguntas abarcan temas como: las mejoras percibidas en la vida de los miembros a raíz de su participación en el proyecto, cualquier efecto negativo experimentado durante su implicación, la percepción individual sobre la evolución de la inclusión en el marco de las actividades planteadas y la contribución del CIC a la transformación social. En esta misma dirección, se ha indagado sobre cómo la

participación en el coro puede haber modificado creencias o ideas preconcebidas por parte de los integrantes y se han identificado los valores promovidos a través de la iniciativa. Por último, se ha preguntado acerca de las dificultades percibidas en el desarrollo de las actividades del CIC y los encuestados han tenido la oportunidad de sugerir propuestas de mejora, y se les ha invitado a compartir cualquier comentario adicional o reflexión inspirada a partir de su experiencia en Cantatutti o del cuestionario en sí.

Figura 24. Nube de las 100 palabras con mayor frecuencia en la pregunta sobre los 3 términos que definen Cantatutti para los participantes del Cuestionario al Coro.

Al preguntar a los miembros del coro con qué tres palabras definirían Cantatutti se forma una nube de palabras que adquiere la forma anterior. Por otro lado, las frecuencias de los nodos temáticos recogidos en el cuestionario al coro se ven registradas gráficamente de la siguiente manera:

Figura 25. Relación de frecuencias en función de la codificación de los nodos en el Cuestionario al Coro.

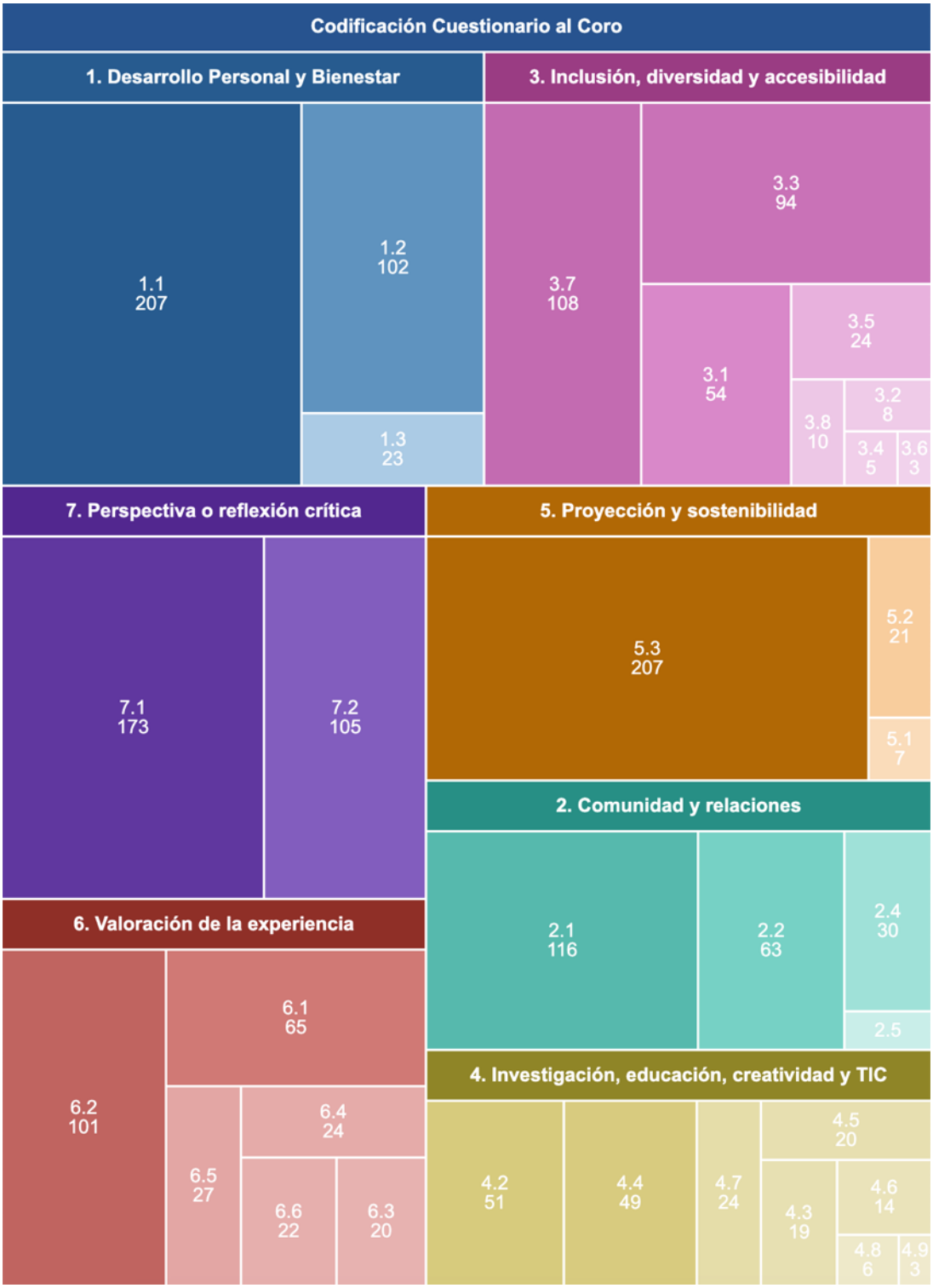


Tabla 22. Relación jerárquica de nodos temáticos y su n.º de registros codificados en el Cuestionario al Coro.

N	Nodos	N	Nodos

1.811	Codificación Cuestionario al Coro	51	4.2. Enfoque educativo e innovador
332	1. Desarrollo Personal y Bienestar	19	4.3. Fomento de la creatividad
207	1.1. Desarrollo personal	49	4.4. Fomento de la calidad artística
102	1.2. Impacto emocional positivo	20	4.5. Fomento de las TIC
23	1.3. Impacto emocional negativo	14	4.6. Altas expectativas
215	2. Comunidad y relaciones	24	4.7. Motivación
116	2.1. Fomento de relaciones sociales	6	4.8. Desmotivación
63	2.2. Sentido de pertenencia y comunidad	3	4.9. Refuerzo positivo
0	2.3. Sin sentido de pertenencia y comunidad	235	5. Proyección y sostenibilidad
30	2.4. Cooperación y colaboración	7	5.1. Visión a largo plazo y sostenibilidad
6	2.5. Falta de cooperación y colaboración	21	5.2. Promoción y recomendación
306	3. Inclusión, diversidad y accesibilidad	207	5.3. Transformación social
54	3.1. Inclusividad	259	6. Valoración de la experiencia
8	3.2. Falta de inclusividad	65	6.1. Disfrute y valor de la experiencia musical
94	3.3. Diversidad	101	6.2. Valoración de experiencia positiva
5	3.4. Falta de diversidad	20	6.3. Valoración de experiencia negativa
24	3.5. Accesibilidad	24	6.4. Valoración de la gestión y dirección del proyecto
3	3.6. Falta de accesibilidad	27	6.5. Valoración de la proyección exterior
108	3.7. Evolución de la inclusión, diversidad o accesibilidad	22	6.6. Expresión de gratitud
10	3.8. Falta de evolución de la inclusión, diversidad o accesibilidad	278	7. Perspectiva o reflexión crítica
186	4. Investigación, educación, creatividad y TIC	173	7.1. Desafíos
0	4.1. Fomento de la investigación	105	7.2. Propuesta de mejora

Una vez plasmadas las relaciones, jerarquías y frecuencias de los nodos es necesario examinar, uno por uno, dichos nodos, para profundizar en el contenido de sus referencias:

DESARROLLO PERSONAL (1.1.)

En el cuestionario al coro se encuentran 207 respuestas referentes al desarrollo personal, con una cobertura del 11,08%. Estos testimonios hacen referencia a procesos de desarrollo personal positivo, crecimiento personal a través de la música y la participación en el proyecto, aprendizaje de nuevas habilidades, superación de desafíos personales o procesos de autoconciencia y autorreflexión.

Algunos de los registros más significativos de los participantes, recogidos en el cuestionario al coro, son:

> **Referencia 2**: la participación en el coro ayuda a mejorar la visión de uno mismo y a ganar confianza.
>
> **Referencia 3**: es una de esas experiencias en la que descubres, exploras o experimentas partes de ti.
>
> **Referencia 9**: me ha hecho ver el mundo desde otra perspectiva.
>
> **Referencia 21**: el coro tiene un componente humano maravilloso que es donde radica su valor esencial. Además puede hacer que te sientas realizado en múltiples facetas: artística, social, personal e incluso académicamente.
>
> **Referencia 34**: mi vida ha podido continuar con la ayuda del coro ya que cuando llegué venía con muchas ideas suicidas y logré rodearme de un grupo de personas que me ayudó a entender que tengo valor y que las cosas que viví no iban a ser para siempre y que lograría estar en paz con mi situación en algún momento. Me han ayudado no saben y ni siquiera se lo imaginan.
>
> **Referencia 35**: había dejado de hacer música con depresión y el coro me ayudó a retomar lo que más amo.
>
> **Referencia 41**: ha hecho que lo vea todo de diferente manera o que pierda totalmente esas inseguridades de cara a hacer algo fuera de mi zona de confort.
>
> **Referencia 45**: it improved my vocabulary.
>
> **Referencia 58**: me ha hecho replantearme la idea de ser más solidaria con las personas, de poder hacer frente a mis miedos. El coro me ayuda a evadirme de mis problemas, a desconectar... A querer establecer un proyecto para mí futura función de maestra.
>
> **Referencia 60**: desde que formo parte de este proyecto siento que soy capaz de superarme y abrirme a nuevos horizontes.
>
> **Referencia 64**: he conocido a personas que me han hecho cambiar mi punto de vista sobre la vida.

Referencia 74: valoro mucho realizar actividades cotidianas de manera autónoma, ha incrementado mi empatía, a nivel musical me fuerzo a tocar sin leer partitura, me ha supuesto plantearme nuevos retos, me encuentro en constante aprendizaje gracias a los integrantes del mismo.

Referencia 107: superación de barreras personales que creía fuera de mi alcance.

Referencia 124: si no hubiera comenzado en el Coro Inclusivo Cantatutti hace tres años, habría seguido teniendo muchos prejuicios sobre las personas con trastornos mentales, que tanto miedo me había provocado la sociedad o incluso mis padres.

Referencia 127: he pasado de ser un agente pasivo a ser un agente activo. Me ha permitido conocerme a mí mismo.

Referencia 154: en el entorno familiar de saber pedir mis derechos familiares.

Referencia 185: me ayudó a tener más autoestima, a perder la vergüenza tanto cantando como a nivel social, y fue lo que me animó a apuntarme a clases de canto cuando me fui de Zaragoza.

Referencia 190: ha cambiado mi forma de vivir la música, incluyendo otros sentidos que se ven implicados en ella; también he podido apreciar cómo este proyecto es a nivel social, pero también profesional dado el alto número de personas y el gran trabajo que está detrás; me ha permitido reflexionar sobre mis capacidades y he observado como otras personas superan sus miedo e inseguridades sobre el escenario.

Referencia 192: siempre me ha dado mucha vergüenza cantar, y es algo que el coro me ha ayudado a superar.

Referencia 198: estoy comprobando de lo que puedo llegar a conseguir y de lo que soy capaz de hacer. El coro está siendo un antes y un después en mi vida.

Referencia 207: en general, me ha hecho replantearme muchas cosas. Primero, la importancia de una buena salud vocal basada en calentamiento diario y adquisición de una correcta técnica vocal. Además, revalorizar la importancia del cuidado de la voz en el caso de la profesión docente y/o similares. Segundo, descubrir la realidad de la sociedad y la necesidad de adaptación de muchos aspectos en nuestro entorno (infraestructura, técnicas de comunicación, etc.) para lograr la ansiada INCLUSIÓN.

IMPACTO EMOCIONAL POSITIVO (1.2.)

Se encuentran 102 referencias codificadas en el cuestionario al coro, con una cobertura del 5,47%. Hacen mención a testimonios que expresan felicidad y describen experiencias enriquecedoras dentro y fuera de los ensayos. Algunos de los registros más significativos de los participantes, recogidos en el cuestionario al coro, son los siguientes:

> **Referencia 2**: nunca pensé que cantar en un coro iba a poder ser tan dinámico y divertido.
>
> **Referencia 5**: no solo me ha enseñado temas del ámbito artístico también me ha aportado conocimiento a nivel emocional.
>
> **Referencia 9**: cantar me emociona, me da alegría.
>
> **Referencia 29**: apuntarme a este coro ha sido la mejor decisión que he tomado, porque estoy rodeada de gente maravillosa, y me siento muy cómoda donde estoy.
>
> **Referencia 32**: flipé al empezar a ver cómo personas que antes se creían negadas para cantar ahora eran parte esencial del coro.
>
> **Referencia 36**: es mi terapia personal ante la vida.
>
> **Referencia 45**: hace años, cuando era más pequeña y mi TOC no estaba en gran aumento, podía hacer muchas actividades, entre ellas cantar en el colegio con compañeros; y de nuevo con Cantatutti poder retomar esta actividad con gente que comprende actualmente mis límites es genial.
>
> **Referencia 47**: me siento más vivo!!
>
> **Referencia 48**: mi mente está más calmada diariamente ya que me encuentro canturreando las canciones que ensayamos en vez de darle vueltas a mis preocupaciones.
>
> **Referencia 60**: gestión emocional en periodos de mucho estrés y soledad.
>
> **Referencia 61**: en mi bienestar personal, al hacer algo que me gusta, sentirme realizada, bien rodeada, desconectar...
>
> **Referencia 65**: me ayudó mucho sobre todo en mis primeros años cuando entré en la universidad.
>
> **Referencia 73**: en el ámbito emocional. Me ayuda a parar, desconectar del estrés del día a día y reconectar conmigo misma.
>
> **Referencia 76**: aumentar mi autoestima y autoconfianza, tras la pandemia y el periodo opositor.
>
> **Referencia 81**: volví a amar cantar en un coro.
>
> **Referencia 95**: tengo más ilusión por hacer cosas.

Referencia 97: me ha cambiado la vida totalmente, el coro me hace feliz y me hace tener esa motivación y alegría que había perdido.

Referencia 102: en cuanto a mis capacidades, destaco por encima de todo el aumento de la autoestima y la pertenencia un grupo sano donde considero que se me valora tal y como soy.

IMPACTO EMOCIONAL NEGATIVO (1.3.)

En el cuestionario al coro aparecen 23 referencias codificadas, con un 1,24% de cobertura. Estas anotaciones o testimonios hacen alusión a situaciones de estrés, agobio o autoexigencia con la actividad, interacciones entre participantes o autopercepción negativa. Algunos de los más representativos se plasman a continuación:

Referencia 1: a veces me sentía inferior a los demás y que era un lastre.

Referencia 2: a medida que el nivel aumentó me exigía mucho (yo misma) y eso me generaba malestar.

Referencia 3: a veces siento que hay personas que excluyen a otros, compitiendo por quien canta o no mejor.

Referencia 4: me da pena responder que no soy importante para el proyecto, es lo único que respondí 0, porque a veces pienso que si no voy da igual.

Referencia 5: creo que ha aumentado mi nivel de estrés por tener más actividades en mi horario y ha disminuido bastante mi asistencia a las clases de la universidad (aunque igual no es justo culpar de esto al coro).

Referencia 6: agobio en momentos concretos.

Referencia 7: no todas las personas tenemos la misma disponibilidad emocional y temporal para dedicar a cuestiones sociales o cuestiones que nos importan como era mi caso (responsabilidades familiares, cargas de cuidados, estrés laboral, ansiedad crónica...) Aunque durante un tiempo mi ansiedad social mejoró, los últimos meses que participé aumento muchísimo.

Referencia 8: en algún momento puntual agobio por intentar llegar a todo.

Referencia 9: cierta ansiedad antes de las actuaciones.

Referencia 14: no hacerlo bien me agobia.

> **Referencia 19**: algo de estrés antes de los conciertos y en los ensayos de piezas que me resultan más difíciles, pero nada importante. Lo que me hace pasar mal rato es el aprender letras nuevas en idiomas que no entiendo sin verlas escritas.
>
> **Referencia 22**: frustración por no saberme bien las canciones, cuando no me las estudio.

FOMENTO DE LAS RELACIONES SOCIALES (2.1.)

Con una cobertura del 6,20%, aparecen 116 referencias codificadas en el cuestionario al coro. Las aportaciones describen y valoran la ampliación de círculos sociales derivados de su participación. Algunos de los testimonios más significativos son:

> **Referencia 2**: he conocido personas que de otra forma hubiese sido más difícil acercarme a sus realidades.
>
> **Referencia 5**: conocí a los que hoy en día son mis mejores amigos.
>
> **Referencia 6**: me ha hecho confiar más en la gente.
>
> **Referencia 10**: he conocido a mucha gente maja que puedo ver fuera del contexto del coro.
>
> **Referencia 12**: me ha dado a conocer a muchas personas diferentes a mi maravillosas.
>
> **Referencia 13**: he encontrado gente maravillosa en este proyecto que han hecho que mi vida de un giro de 360 grados.
>
> **Referencia 14**: el coro tiene un componente humano maravilloso que es donde radica su valor esencial.
>
> **Referencia 25**: es una experiencia enriquecedora para todos los participantes, puesto que podemos conocer personas muy distintas a nosotros mismos y entre sí.
>
> **Referencia 27**: abrirme a gente o socializar con gente que a priori no lo habría hecho por prejuicios.
>
> **Referencia 35**: me ha permitido rodearme de gente que de otra manera no habría podido conocer y aprender de ellos.
>
> **Referencia 40**: viendo todas las relaciones sociales que se han formado en el coro y las mías propias, mi percepción sobre estas ha cambiado, y ahora las valoro más.
>
> **Referencia 44**: si no hubiera entrado a formar parte del coro, seguramente no hubiera seguido teniendo tanto contacto con algunas personas como el que tengo con ellas hoy en día ni tampoco habría conocido a gente que ahora es imprescindible en mi vida.

Referencia 46: creo que me ha ayudado a mejorar mis habilidades sociales abriéndome un poco más a las personas.

Referencia 48: relacionando con desconocidos. He aprendido a ser amable aunque no conozco a la gente.

Referencia 54: mi círculo social ha crecido y he hecho muy buenas amistades.

Referencia 57: he conocido un montón de personas con las que he vivido momentos increíbles: conciertos, viajes, quedadas... a las que ahora considero muy buenos amigos y con los que se ha creado una relación independiente al Coro Inclusivo Cantatutti. Y no solo amigos, también he conocido a mi actual pareja aquí.

Referencia 58: me ha dado unas relaciones muy sanas, grupos en los que sentirme cómoda y no sentirme juzgada.

Referencia 60: sociabilizar con la gente después de muchos años encerrada en casa. Ha sido un paso adelante.

Referencia 80: me ha aportado motivación en el ámbito social y asociativo. Además de darme la oportunidad de conocer a personas con inquietudes similares a las mías y crecer (casi sin querer) conociendo historias y vidas de personas que no habría podido conocer de otras maneras.

Referencia 81: socialmente me ha ayudado a abrirme, a no quedarme estancada.

Referencia 87: hablo más con las personas que no comparten mis rasgos sociales.

Referencia 116: las relaciones sociales son la base de este coro.

SENTIDO DE PERTENENCIA (2.2.)

En el cuestionario al coro aparecen 63 referencias codificadas que hacen referencia al sentido de pertenencia, con una cobertura del 3,38%. Mayoritariamente se trata de testimonios de reafirmación personal, orgullo e identidad, o de acompañamiento y apoyo. Algunos de los más significativos se recogen aquí:

Referencia 2: me ha parecido que tengo algo en común con todo el mundo por pequeño que sea.

Referencia 17: me siento parte de algo y eso me ha servido para sentirme incluido y a pesar de no poder ir a todas las actividades que me gustaría siento que cuando tengo un mal día el acudir a un sitio en el que me siento querido me anima bastante e incluso siento que aunque no participe mi espíritu está con ellos.

Referencia 20: la labor social no solo es pertenecer a organizaciones o ser voluntario, en este proyecto nos ayudamos los unos a los otros y formamos parte de un mismo marco en el que cada uno aporta algo suficientemente importante como para que influya en la vida de las demás personas.

Referencia 26: a través del seguimiento de proyecto puedo observar parte de sus mejoras, aunque entiendo que no todas se ve a través de una pantalla. En este sentido y con dinámicas para el grupo se favorece el sentido de pertenencia al mismo.

Referencia 40: sobre todo me ha permitido comprender que da igual la edad, la condición, las características o la procedencia de cada uno, si todos actuamos como un grupo que va en la misma dirección, podemos conseguir cualquier cosa.

Referencia 41: comencé en el coro en el año 2018 y desde entonces el único año que no he podido asistir fue el curso 2021-2022 por motivos laborales. Se trata de una actividad que te atrapa (en el buen sentido) completamente, por todos los aspectos que lo rodea. La cohesión grupal, el sentir que te encuentras en un lugar que podrías llamar hogar. Y sinceramente el año que no he podido asistir, me ha permitido cerciorarme de lo importante que es para mí la actividad. Y creo que este sentimiento de pertenencia lo compartimos todas las personas que estamos o han estado formando parte, porque casi todo el mundo que no puede seguir tras probarlo sigue manteniéndose de una manera u otra el contacto con el coro.

Referencia 55: me ha ayudado a encontrar un sitio en el que sentirme bien cuando llegué a Zaragoza con algunos miedos además de aprender a relacionarme en distintos ámbitos, ya que en mi pueblo y con discapacidad visual era muy difícil.

Referencia 58: desde el primer día me he sentido muy bien en el coro. Como si formara parte de una gran familia. Pensaba que era imposible lograr esa aceptación desde el primer día, con un grupo tan numeroso y con gente tan diversa. Es algo increíble, todos hacen que te sientas como en casa.

COOPERACIÓN Y COLABORACIÓN (2.4.)

En el cuestionario al coro se codifican 30 referencias, con una cobertura del 1,55%, relacionadas con la cooperación y colaboración. Por lo general describen aportaciones individuales de los participantes del coro, coordinación entre los mismos para la realización de actividades o tareas, o ayuda entre iguales. Algunos ejemplos significativos se plasman en los siguientes registros:

Referencia 1: mi percepción es que ha evolucionado positivamente. La gente que pertenecemos a él, nos involucramos porque haya una conexión y cohesión grupal; socializamos y aprendemos todos juntos y se intentan adaptar las actividades a todas las personas.

Referencia 5: el avance más importante que he visto fue la explicación y la apertura de los komandos para que todos podamos participar e implicarnos más en el coro.

Referencia 13: se acepta a todas las personas y el funcionamiento y dinámica de los ensayos se adapta a las nuevas situaciones. Los Komandos hacen una gran labor y el equipo de dirección se amplía para atender mejor la diversidad.

Referencia 15: el acompañamiento a las personas ciegas durante los calentamientos. Desconozco si antes se hacía pero me parece fantástico, sería importante mantenerlo y que todos podamos participar como guías.

Referencia 18: el poder participar de esa estructura, ya sea como coralista, como voluntaria o como estudiante con ojos analíticos me ha aportado mucho en todos los sentidos marcados en la respuesta anterior.

Referencia 19: también participar de la gestión del mismo me ha aportado conocimientos sobre el funcionamiento del mundo institucional y económico, aspectos que de otra forma no habría aprendido.

Referencia 20: hay personas que, por su manera de ser, trabajan por y para Cantatutti y lo dan todo por sus compañeros para ayudar y colaborar con lo que sea.

Referencia 23: otra cosa que también me gusta es la posibilidad de poder participar en el Coro Inclusivo Cantatutti desde dentro, con los "Komandos" y el poder ayudar a compañeros y compañeras, en la medida de mis posibilidades, así como dejarme ayudar por otras personas.

Referencia 28: veo que hay buena voluntad de las personas que se encargan de llevar a la práctica las actividades. Dedican mucho tiempo y esfuerzo. Grabando los videos y audios para que podamos aprender, ayudándonos durante los ensayos, preparando escenarios...

FALTA DE COOPERACIÓN Y COLABORACIÓN (2.5.)

La falta de cooperación o colaboración se plasma en 6 referencias, con una cobertura de 0,32% sobre el total del cuestionario al coro. Estas intervenciones describen la percepción propia de los participantes. Algún ejemplo ilustrativo es:

Referencia 1: las dificultades que observo son la dificultad de concentración y respeto según el director o directora que dirija el ensayo, aunque eso ha ido mejorando, sigue sucediendo y dificultando el aprendizaje de las canciones. Lo mismo sucede con la LSE, muchas veces no se toma en serio o se deja para el último momento; haciendo que todo se retrase más.

Referencia 2: la mayor dificultad que veo es la lengua de signos porque, muchas veces, no se toma en serio y va gente a las actuaciones sin saber hacer bien las canciones, lo cual me parece una falta de respeto para la gente que sabe de ello y puede asistir a las actuaciones o verlas en videos.

Referencia 3: la dificultad más grande que veo ahora mismo en el número de personas participando actualmente. Era totalmente necesario una división del coro en distintos grupos de trabajo, pero ya no solo porque cada vez sea más complicado que una persona nueva se ponga al día con todo el repertorio sino porque se hace imposible estar tantas personas en una misma aula. Con tanta gente cuesta mucho más que se cree un clima de trabajo y concentración.

Con más gente la asistencia varía mucho más, lo cual hace que no haya una estabilidad en las cuerdas ni a la hora de asistir a un concierto. Aunque hay mucha gente que si lo tiene, veo que hay falta de compromiso.

Otro problema que veo es que a la hora de organizar actividades, convivencias o cualquier cosa siempre hay un mismo grupo de personas haciendo todo, y eso puede llegar a saturar a esas personas. Creo que hace falta más concienciación por parte de todos de que esto también es un proyecto en el que todos participamos para que funcione e intentar promover que más gente participe en las cosas.

Referencia 4: colaboración, me daba la sensación de que la responsabilidad siempre recae en las mismas personas y esto puede acabar quemando.

Referencia 5: me ha generado mucha ansiedad en estos últimos años, tanto en ocasiones por realizar trabajo que no me correspondía (con poco margen de tiempo) sin disfrutar de lo hecho.

Referencia 6: pienso que se intenta mejorar y se mejora en parte pero que hay otra parte que tienen que hacer los participantes, y a algunos les cuesta más a veces.

INCLUSIVIDAD (3.1.)

En el cuestionario al coro se encuentran 54 referencias codificadas, con una cobertura de 2,81% sobre inclusividad. Este nodo agrupa anotaciones o registros relativos al

fomento de la inclusividad o la concienciación al respecto, la autopercepción, inclusividad hacia el exterior o hacia los participantes. Algunos ejemplos representativos se ofrecen a continuación:

> **Referencia 6**: la labor social no necesita ser un proyecto para otros/de cara a otros, de los "capacitados" a los "discapacitados". A veces solo basta con permitir que todos puedan participar en un mismo proyecto. La música no solo sirve para disfrutar de ella como espectador: es mucho más divertido hacerla entre todos, y sirve como puente para unir a personas muy distintas.
>
> **Referencia 11**: me hizo ver que no solo había que enseñar música para los virtuosos o que sus capacidades fueran las estipuladas como correctas.
>
> **Referencia 21**: me he dado cuenta con el tiempo de la gran labor social que hace el coro tanto con personas que pertenecen a él como con gente de fuera que viene a escucharnos. Yo sabía que era un coro inclusivo, pero no sabía que ayudaba tanto a tantas personas hasta que no escuche decir de sus bocas todo lo que les supone o les aporta en su día a día.
>
> **Referencia 27**: con el coro he podido abrir más la visión a la inclusión.
>
> **Referencia 41**: el Coro Inclusivo Cantatutti supone una gran oportunidad para aquellas personas que no se sienten tan incluidas en la sociedad, que nunca han participado de una actividad musical/cultural o que viven en zonas en riesgo de exclusión, siendo el Coro Inclusivo Cantatutti una oportunidad para ampliar sus círculos sociales y con ello el acceso a nuevas oportunidades y/o experiencias.
>
> **Referencia 42**: si todo el mundo incluyésemos en la sociedad de la forma que lo hace el Coro Inclusivo Cantatutti, estaríamos en un mundo mejor.
>
> **Referencia 51**: una de las cosas que considero más importantes es que me ha ayudado a naturalizar la inclusión y es un espacio en el cual se puede aplicar de verdad. De la misma forma, es un espacio en el que me he sentido incluido sin prejuicios y como consecuencia me ha ayudado a evolucionar socialmente hasta el punto de conseguir estar totalmente cómodo siendo la versión más natural de mí mismo.
>
> **Referencia 54**: en general, me ha hecho replantearme muchas cosas. Descubrir la realidad de la sociedad y la necesidad de adaptación de muchos aspectos en nuestro entorno (infraestructura, técnicas de comunicación, etc.) para lograr la ansiada INCLUSIÓN. Unido con lo anterior, la posibilidad de juntar gente con y sin diversidad dentro del mismo entorno favorece la socialización de las personas con problemas sociales o que la sociedad no les permite.

FALTA DE INCLUSIVIDAD (3.2.)

En el cuestionario al coro, con una cobertura de 0,38%, se pueden encontrar 8 referencias que hacen alusión a falta de inclusividad. Pudiendo darse esta entre participantes, con respecto a la edad, (dis)capacidad o falta de cooperación. Pueden servir de muestra:

> **Referencia 1**: algunas personas no son tan inclusivas.
>
> **Referencia 2**: lo único que no me ha gustado es que algunas personas mucho más jóvenes que yo casi no me respondían a preguntas que les hacía, ni se relacionaban conmigo, será por la diferencia generacional, supongo.
>
> **Referencia 5**: siento que los ciegos están mayormente integrados, no incluidos.
>
> **Referencia 8**: como experiencia personal, en la parte musical siempre me he sentido incluido. Fuera de los ensayos debo decir que al principio se formaban muchos grupitos pequeños y que ha mejorado algo. De todas formas cuando se pide participación aunque me ofrezca siento que siempre participan los mismos.

DIVERSIDAD (3.3.)

En cuanto a la diversidad, se recogen 94 referencias codificadas, con una cobertura de 4,95%. Dichos testimonios se refieren al fomento de la diversidad o concienciación, a la diversidad aplicada a las personas o a la (dis)capacidad. Algunos ejemplos representativos son:

> **Referencia 1**: he conocido de cerca distintas realidades.
>
> **Referencia 3**: las personas se interesan por aprender sobre las diferencias de les nuevos/as/es integrantes.
>
> **Referencia 4**: he conocido personas que de otra forma hubiese sido más difícil acercarme a sus realidades.
>
> **Referencia 10**: el coro me ha permitido creer en mí, que aunque sea joven puedo hacer grandes cosas y que la gente no me va a mirar por encima del hombro aunque sean más mayores que yo. Rodearme de un círculo de gente de mayor edad que yo y tan diversa, me ha hecho ver las cosas desde diferentes puntos de vista. Sentirme realizada.
>
> **Referencia 11**: antes de entrar a formar parte del Coro Inclusivo Cantatutti y se empezar Magisterio, yo tenía muchas dudas, inseguridades y más cosas acerca de la Diversidad Funcional y la

Atención a la Diversidad. Yo en la Asociación Asperger me sentía incómodo, como que no encajaba. Al empezar la carrera no quise que me reconocieran en 33% de la discapacidad. Sentía cierto miedo y no me veía dentro de esa bolsa. La carrera y el Coro Inclusivo Cantatutti me han ayudado a verlo de otra manera y aceptarlo.

Referencia 26: el coro puede dar a conocer realidades diferentes a las nuestras y ser conscientes de ellas, para así convivir y celebrar aquello que consideramos diferente y no normativo.

Referencia 31: nunca había pertenecido a un grupo tan diverso en las características de las personas que lo integran, su inclusión total en el aprendizaje y su valentía para salir a un escenario a demostrar de lo que son capaces, es una lección de vida para mí cada día de ensayo o conciertos.

Referencia 42: la naturalidad que he adquirido para relacionarme con diversas personas (por ejemplo con diversidad funcional) que de otra forma no sentiría que tengo. Estar el Coro Inclusivo Cantatutti me ha dado la oportunidad de poder conocer un clima general de respeto, tolerancia, de no juzgar deliberadamente a las personas que me ha hecho ver que ciertos comportamientos externos no deben de ser normalizados porque varias personas los tengan.

Referencia 63: estar aquí me ha hecho ver que no es necesaria la preparación musical para conseguir hacer algo bonito en un coro. Además, he podido conocer a fondo a personas con diversidad funcional y entender mucho más su día a día, erradicar prejuicios...

Referencia 64: el coro me ha dado la oportunidad de conocer a personas con inquietudes similares a las mías y crecer (casi sin querer) conociendo historias y vidas de personas que no habría podido conocer de otras maneras.

Referencia 68: una experiencia y me ha acercado a otras personas que no siempre son visibles.

Referencia 87: es una manera muy directa de entender que hay diversidad.

FALTA DE DIVERSIDAD (3.4.)

En cuanto a la falta de diversidad, se referencian en el cuestionario del coro 5 codificaciones, con una cobertura del 0,27%. Estas anotaciones hacen referencia a la necesidad de ritmos de trabajo diversos y percepciones relativas a la edad. Algunas de estas referencias son:

> **Referencia 1**: lo único que no me ha gustado es que algunas personas mucho más jóvenes que yo casi no me respondían a preguntas que les hacía, ni se relacionaban conmigo, será por la diferencia generacional, supongo.
>
> **Referencia 5**: musicalmente sentía que se avanzaba muy lentamente y que había muchos ensayos a veces repetitivos. También sentí que siendo mayor no siempre encajaba en un grupo predominantemente joven.

ACCESIBILIDAD (3.5.)

En el cuestionario al coro se encuentran, con un 1,27% de cobertura, 24 referencias codificadas asociadas a la accesibilidad. En la práctica, dichas anotaciones o testimonios registrados hacen alusión a la LSE, los materiales proporcionados o elaborados, los conciertos y las actividades planteadas. Destaca la preocupación por la accesibilidad musical, así como la accesibilidad enfocada hacia los espectadores. Algunos ejemplos representativos son:

> **Referencia 1**: creo que es muy importante que la gente vea que no solo es cantar con LSE sino ser escuchados por personas que no oyen.
>
> **Referencia 4**: la adaptación de las partituras a braille, fueron pocas pero estoy en proyecto de hacer muchas más y la intención es que estén pronto y en un formato chulo que se me ha ocurrido hacer.
>
> **Referencia 5**: sobre todo, que los sitios donde se realizan actividades, incluso fuera de los ensayos, estén preparados para personas con movilidad reducida.
>
> **Referencia 17**: nos da alas para pensar que sí que hacemos falta. Que el sentir la música de otra manera es posible. Y a dar visibilidad a que las adaptaciones que hacen falta para que la inclusión en la transmisión de cultura no es tan compleja. Crear ambientes en los que personas con tan distintas realidades puedan convivir, relacionarse y aprender juntas no es tan común como debería. Y en el Coro Inclusivo Cantatutti estamos demostrando que solo hace falta hacer dos ensayos por semana para conseguir hacer música con la voz, las manos y con el corazón.
>
> **Referencia 18**: este proyecto vive para hacer realidad esa inclusión de sus participantes y por ello participamos todos de ello, haciendo que aprendamos maneras de llevarla a cabo. Esto lleva parejo el replanteamiento de la música y de su aprendizaje, ya que no puede ser la misma para todos y hay que atender a esa diversidad de cada uno, de manera que se desarrollan en Cantatutti maneras que facilitan

> mucho el acercamiento a la música, tales como los vídeos MIDI o los vídeos que se encuentran en el aula virtual para aprender más allá de las canciones que practicamos y, por supuesto, los materiales y personas que trabajan en el área de LSE, que realizan una gran labor para facilitarnos y enseñarnos las canciones a los que no sabemos lengua de signos, complicada labor sobre todo al tener que hacerlo al ritmo de la música.
>
> **Referencia 19**: en llegar a ver diferentes discapacidades accediendo a la música, lo cual sin quererlo me llena de esperanza, un mensaje de no rendirse ante lo que uno sueña o desea.

FALTA DE ACCESIBILIDAD (3.6.)

Existen 3 referencias en el cuestionario al coro sobre la falta de accesibilidad, con una cobertura del 0,14%. Estos registros se relacionan con la accesibilidad digital o de los espacios. Algunas referencias representativas son:

> **Referencia 1**: algunas de las actividades no se presentan adaptadas de manera muy adecuada.
>
> **Referencia 2**: plantear el aula virtual más accesible ya que puede ser difícil de seguir para algunas personas.
>
> **Referencia 3**: desconozco hasta qué punto la accesibilidad digital se tiene en cuenta en la comunicación y la distribución de materiales didácticos pero por mi (poca) experiencia profesional en el área puedo afirmar que se pueden mejorar. La web y el PDF de información de entrada al coro no cumplen todos los criterios de accesibilidad. En Twitter sí que he visto que ponéis los textos alternativos

EVOLUCIÓN DE LA INCLUSIÓN, DIVERSIDAD O ACCESIBILIDAD (3.7.)

En el cuestionario al coro se registran 108 referencias codificadas, con una cobertura del 5,84%, que ilustran la evolución en inclusión, diversidad o accesibilidad en el proyecto. Estas anotaciones han de situarse en el contexto cronológico del coro y su oferta de actividades. Las anotaciones hacen alusión a procesos de reflexión y concienciación, nuevos retos y crecimiento y cobertura del proyecto. Algunas muestras de dichas referencias son:

> **Referencia 3**: se han ido creado más materiales y eso se ha notado en el ámbito inclusivo.

Referencia 5: se han ido implementando pequeñas herramientas que han ayudado a su mejora

Referencia 8: aparte de que ya se canta en lengua de signos, el hecho de haber utilizado aquellos chalecos que producían vibraciones dependiendo del tono y la nota ha sido algo bastante sorprendente y avanzado.

Referencia 9: al añadir varios niveles de dificultad y de libertad a los integrantes de cantar las canciones que ellos vean que llevan más seguras, es una manera de incluir en el proyecto a todo el mundo independientemente de su estancia en el mismo y de su implicación y trabajo individual.

Referencia 11: la adaptación de las partituras a braille.

Referencia 14: a medida que se han ido conociendo necesidades específicas (de movilidad, aprendizaje, tecnológicas, etc.) se ha intentado dar respuesta a las mismas, y a día de hoy hay mucha más accesibilidad de la que había cuando se creó el coro.

Referencia 15: mi percepción es que ha evolucionado positivamente. La gente que pertenecemos a él, nos involucramos porque haya una conexión y cohesión grupal; socializamos y aprendemos todos juntos y se intentan adaptar las actividades a todas las personas. Obviamente somos un grupo muy numeroso y variado, y es difícil que todos seamos amigos o nos llevemos muy bien; pero aun así, creo que todo el mundo se siente integrado tanto a nivel musical como social.

Referencia 17: desde que empecé creo que la inclusión ha sido un principio fundamental. Conforme ha ido creciendo en número la diversidad ha sido mayor, lo que ha sido una oportunidad para reinventarse. También es verdad que siempre se puede ir más allá, pero no siempre se puede por falta de recursos, tiempo..., por ejemplo, enseñando la lengua de signos a personas con discapacidad visual. Pero en general creo que siempre se intenta que haya la mayor inclusión posible. En cuanto a los materiales, creo recordar que cuando empecé había los mismos que ahora, solo que han evolucionado, por ejemplo, los videos de lengua de signos.

Referencia: el avance más importante que he visto fue la explicación y la apertura de los komandos para que todos podamos participar e implicarnos más en el coro.

Referencia 35: las herramientas que se usan en el desarrollo del aprendizaje de canciones en todo su contexto permiten que todos logren el objetivo trazado. Esto es el disfrutar de los objetivos el momento de la interpretación, sin mirar capacidades diferentes como impedimento para lograrlos.

Referencia 37: al principio éramos muy pocos, había menos diversidad. Ahora lo componemos muchas personas con distintas diversidades y en todo momento se intenta tener esto en cuenta no solo

en el aspecto musical, sino también en el emocional, y esto se nota día a día cuando acaban las clases, hay muchos chicos que esperan con ilusión el juntarse para salir... Cómo llevo desde el principio en el coro he podido observar una evolución muy favorable en personas que por ejemplo al principio demostraban mucha timidez y ahora se encuentran muy integradas y contentas con el resto de las compañeras, acudiendo así a quedadas, convivencias.... También a la hora de repaso de canciones la gente se junta para mejorar la lengua de signos...

Referencia 38: desde lengua de signos hasta chalecos sensitivos y creo que aún es la punta del iceberg.

Referencia 44: creo que en todo momento se ha conseguido la inclusión de todas las personas ya sea a través de materiales, pensar en cómo colocar a esas personas dentro de las actuaciones para que se sientan lo más cómodas posible o simplemente a través del ámbito social dentro del coro.

Referencia 45: creo que está en constate evolución hacia una mejora de la inclusión. Un ejemplo de ello es la creación del aula virtual que está adaptada para todos los miembros del coro.

Referencia 46: la experiencia en inclusión, tanto de los responsables como en general de los participantes, es un valor importante. La evolución en la inclusión está condicionada por el volumen en cada momento y por la permanencia de los miembros de Coro Inclusivo Cantatutti.

Referencia 47: más y mejores materiales. Mayor tiempo y recursos invertidos en la creación de los mismos.

Referencia 49: en mi opinión, la inclusión ha estado siempre presente en este coro, sobre todo por parte de los responsables, aunque conforme ha pasado el tiempo observo y experimento una mayor implicación a este respecto, por parte de todos los integrantes del coro.

Referencia 69: desde que comencé en el coro la accesibilidad a los materiales ha mejorado notablemente, pero creo que destaca más la mejora del trato entre las personas que pertenecen al Coro Inclusivo Cantatutti, sobre todo con las personas ciegas.

Referencia 70: el tener dos grupos en el coro (aunque todos seamos uno) ha hecho que me sienta más incluida y menos perdida. Esto no quita que me guste estar y cantar con todo el coro juntos.

Referencia 76: ha mejorado. Ahora los signos se pulen mucho más, son más precisos, lo que significa que somos más inclusivos hacia la comunidad sorda. Las clases del aula virtual están adaptadas a las personas con discapacidad visual. En los ensayos se procura que las personas ciegas tengan la ayuda necesaria y que, además, esta venga cada vez de un compañero diferente. Se realizó un concierto multisensorial el año pasado. Se permite que cada integrante cante el repertorio que conoce.

Referencia 78: al ser un proyecto del que formo parte casi desde sus inicios he podido ver cómo se ha ido gestando con el tiempo y cómo ha sido su evolución. Los conocimientos sobre la inclusión, así como las personas con formación y también con capacidades diversas, han ido aumentando desde que nace el proyecto.

Ha sido siempre una de las principales preocupaciones dotarse de medios para poder atender a las diversas necesidades de los diferentes miembros que han ido llegando al coro, no solo musicales, sino también sociales, por lo que necesariamente ha tenido que haber un aprendizaje, al menos por parte de las personas que se interesan por ayudar a los demás (que son muchas por suerte), que valoro muy positivamente y que hace que Cantatutti sea un espacio en el que nunca se deja de aprender y que es capaz de recibir y acoger a cualquier persona, sea cual sea su origen, situación socioeconómica o diversidad de cualquier clase.

Referencia 81: creo que es lenta, ya que aún se podrían hacer más cosas pero que es la mejor que he conocido hasta el momento. Ahora mismo solo soy consciente de una cosa que se podría mejorar en este aspecto y es la manera de transmitirle los calentamientos o los gestos del director a las personas ciegas.

Referencia 88: aunque se ha ido mejorando en las dinámicas de inclusión, desde mi punto de vista creo que es importante realizar más talleres de sensibilización para saber cómo ayudar a las personas con distintas discapacidades que se presentan en el coro. Realizar dinámicas grupales con intercambios de rol, en las convivencias que tenemos más tiempo hablar y explicar. Creo que sería muy beneficioso tanto para el día a día en los ensayos, como para los conciertos y actividades de ocio el saber cómo actuar con las personas que requieren ayuda.

Referencia 90: han aumentado notablemente el apoyo y la facilitación del aprendizaje a través de las tecnologías, tanto en cantidad como en calidad. Así mismo, se potencian más las actividades que favorecen las relaciones interpersonales.

Referencia 94: este bloque de preguntas lo he respondido comparando mis dos periodos de pertenencia al Coro Inclusivo Cantatutti, uno de 3 sesiones, en 2020 y el de ahora de cuatro meses y lo que siga y sí que he visto mucha mejora en la inclusión, como la distribución el trabajo por diferentes grupos (Kiwis / Mangos, Sopranos Tenores / Bajos, Contraltos Chicos /Chicas). Esto me ha permitido seguir una especie de evolución personal de mi aprendizaje. Otra cosa que también me gusta es la posibilidad de poder participar en el Coro Inclusivo Cantatutti desde dentro, con los "Komandos" y el poder ayudar a compañeros y compañeras, en la medida de mis posibilidades, así como dejarme ayudar por otras personas.

> **Referencia 96**: el Coro Inclusivo Cantatutti ha ido aumentando y mejorando sus respuestas inclusivas en función del conocimiento de las necesidades específicas de sus coralistas. La continua confianza e invitación que se nos da a los y las coralistas de cara a compartir nuestras necesidades y pedir ayuda cuando lo necesitemos ha permitido mejorar la respuesta inclusiva, tanto a nivel de recursos ofrecidos, como de actitudes por parte de todos los integrantes del coro.
>
> **Referencia 97**: la lengua de signos, sin duda es un rasgo de inclusión y en mi caso que soy una persona con discapacidad visual, he notado que la gente en general se ha sensibilizado y me ayudan en lo que necesito durante los ensayos.
>
> **Referencia 108**: considero que se está haciendo un gran esfuerzo por parte de toda organización por atraer a gente de diversas culturas muy necesario.

FALTA DE EVOLUCIÓN DE LA INCLUSIÓN, DIVERSIDAD O ACCESIBILIDAD (3.8.)

Se pueden encontrar 10 referencias en el cuestionario al coro, con una cobertura del 0,54%, que se pueden relacionar con la falta de evolución de la inclusión, diversidad y accesibilidad. Estas son:

> **Referencia 1**: en cuanto a inclusión aún falta por progresar pues son siempre las mismas personas las que se hacen cargo de aquellas que necesitan una ayuda más específica.
>
> **Referencia 2**: los espacios sociales (…) son en muchos casos en lugares no accesibles. (…) Los ritmos son exigentes.
>
> **Referencia 3**: tengo la percepción de q para la gente con problemas o pocas habilidades sociales era más fácil integrarse cuando el coro era más pequeño.
>
> **Referencia 5**: equidad. Unos necesitamos más herramientas que otros.
>
> **Referencia 6**: desde mi entrada al Coro Inclusivo Cantatutti he observado una disminución en la cohesión del grupo de personas. En mi opinión la división del coro en familias de frutas ha dificultado que todo el grupo se relacione por igual en los ensayos y por tanto en los posts ensayos de forma que no nos conocemos entre nosotros de la misma manera a cuando estábamos todos en un grupo único.
>
> **Referencia 7**: personalmente creo que falta mucho trabajo todavía para alcanzar la inclusión, no sirve de nada reivindicarla de palabra

para después olvidarnos cuando toca ponerla en práctica. Se han dado situaciones en las que por ejemplo personas con discapacidad visual quedaron solas/apartadas/al margen. Considero que podríamos revertir esto con trabajo pero que tiene que currarse en común y cuanto antes.

Referencia 8: si es cierto que se acepta y trata de dar cabida a todo el mundo, independientemente de sus condiciones y capacidades; pero al mismo tiempo, la inclusión dificulta la inclusión, puesto que no todas las personas son tratadas igual.

Referencia 9: a ver aquí la primera capacitista soy yo, entonces evolución como tal evolución creo que no ha habido pero siempre ha estado bien creo obviamente hay viajes a los que no puedo ir pero eso lo veo normal.

Referencia 10: a pesar de considerarlo un espacio inclusivo, no he percibido gran evolución de la inclusión desde que estoy en el coro.

ENFOQUE EDUCATIVO E INNOVADOR (4.2.)

En el cuestionario al coro se encuentran 51 referencias codificadas, con una cobertura del 2,71%, relativas al enfoque educativo e innovador del proyecto. Los testimonios en el cuestionario reflejan la percepción de los participantes, sus contribuciones, estrategias y dinámicas, fomento de nuevos aprendizajes, proyección educativa, realización de talleres formativos o aprendizaje de LSE. Algunos ejemplos representativos son:

Referencia 2: dinámicas de grupo y trabajo interesantes que poder usar en mi día a día.

Referencia 5: me ha hecho replantear hacer la mención de música ya que estudio magisterio de primaria y poder hacer lo mismo o algo parecido con los niños pequeños para enseñarles valores y música al mismo tiempo de una manera agradable.

Referencia 15: me ha abierto la mente a otras formas de educar y enseñar música.

Referencia 16: me ha enseñado que hay otras formas de hacer música además de las que se enseñan en el conservatorio.

Referencia 17: en el Coro Inclusivo Cantatutti encontré un coro donde no hacía falta ser un experto musical o estudiante de conservatorio para poder participar y aprender música. La actitud de todas las personas, los recursos que se ponen a disposición de todos, la

participación directa de todos los miembros en las decisiones importantes...

Referencia 23: formar parte del coro ha sido un plus en mi formación profesional. Ahora tengo mucho más conocimiento y recursos sobre técnica vocal, expresión corporal, y muchos otros aspectos que son parte imprescindible en mi trabajo como docente de música y que puedo usar sabiendo que van a funcionar.

Referencia 24: entré al coro simplemente porque me gustaba cantar, pero no tenía ninguna expectativa en aprender ni mejorar mi técnica o mis conocimientos musicales. Simplemente no sabía que eso podía pasar. Pero, poco a poco me fui dando cuenta de que iba dejando atrás malos hábitos, iba mejorando mi colocación, mi escucha, mi afinación y un montón de cosas de las que no he sido consciente hasta hace poco tiempo.

Referencia 31: además estamos aprendiendo LSE, de forma que estamos adquiriendo unas nociones básicas para la comunicación con personas no oyentes, un conocimiento que, en mi opinión, se debería enseñar en la escuela al igual que se enseña una segunda y tercera lengua.

Referencia 32: he aprendido, me he sentido muy valorada y querida y reconocida por lo que soy. Me ha enseñado constancia y esfuerzo y ha mejorado muchísimo mi formación musical, no solo en los ensayos sino con los cursos o las conversaciones con gente del coro que sabe mucho.

Referencia 40: ahora los signos se pulen mucho más, son más precisos, lo que significa que somos más inclusivos hacia la comunidad sorda. Las clases del aula virtual están adaptadas a las personas con (dis)capacidad visual. En los ensayos se procura que las personas ciegas tengan la ayuda necesaria y que, además, esta venga cada vez de un compañero diferente.

Referencia 41: también participar de la gestión del mismo me ha aportado conocimientos sobre el funcionamiento del mundo institucional y económico, aspectos que de otra forma no habría aprendido.

FOMENTO DE LA CREATIVIDAD (4.3.)

Se referencian 19 anotaciones codificadas en el cuestionario al coro, con una cobertura del 1,00%, referentes al fomento de la creatividad. Los registros hacen alusión al formato del proyecto o las actividades, las estrategias y dinámicas

utilizadas, los talleres y las aportaciones de los propios participantes. Algunos ejemplos son:

> **Referencia 4**: la adaptación de las partituras a braille, fueron pocas pero estoy en proyecto de hacer muchas más y la intención es que estén pronto y en un formato chulo que se me ha ocurrido hacer.
>
> **Referencia 7**: constante movimiento, ideas nuevas y propuestas.

FOMENTO DE LA CALIDAD ARTÍSTICA (4.4.)

En el cuestionario al coro aparecen registradas 49 referencias codificadas, con un 2,57% de cobertura, que hacen alusión al fomento de la calidad artística. Se distinguen líneas o estrategias propias del proyecto, materiales y dinámicas utilizados, la calidad de la formación musical y la percepción de los participantes. Algunos ejemplos representativos son:

> **Referencia 7**: acceder a formar parte de un coro y aprender a cantar para toda persona del mundo mundial, crear un mundo más igualitario donde algo de mucha calidad está a TU alcance.
>
> **Referencia 10**: enseñando a diferentes personas que se puede hacer música así no sea solo con la voz si no con gestos o con el cuerpo y además que cualquier persona puede dedicarse a hacer lo que le gusta sin necesidad de ser mejor y sin necesidad de que se le vea mal por ello.
>
> **Referencia 13**: me ha hecho tener más confianza en mí misma a la hora de cantar, y, como consecuencia a la hora de exponerme ante mucha gente en mi día a día. Además, he podido explorar el mundo de las emociones al interpretar una obra.
>
> Pero no solo esto, sino que el formar parte del coro ha sido un plus en mi formación profesional. Ahora tengo mucho más conocimiento y recursos sobre técnica vocal, expresión corporal.
>
> **Referencia 14**: muchas veces me he parado a pensar durante este tiempo cuanto ha cambiado mi perspectiva ante mis capacidades musicales y mi relación con el canto. Entré al coro simplemente porque me gustaba cantar, pero no tenía ninguna expectativa en aprender ni mejorar mi técnica o mis conocimientos musicales.
>
> **Referencia 18**: he aprendido a proyectar mi voz, a llevar el ritmo, a entonar.
>
> **Referencia 20**: me ha hecho ver que la música está al alcance de todos, pese al nivel o condición de cada uno, siempre se le puede acercar sin importar sus limitaciones.

Referencia 21: he mejorado mucha técnica y me ha hecho aprender a dejar de cantar como "solista" para aprender a escuchar al grupo y a empastar, aunque a veces aún me cuesta escuchar si no soy totalmente consciente.

Referencia 27: lo primero es que me ha hecho darme cuenta de que no sabía cantar. Estoy aprendiendo mucho con mucho esfuerzo y el ver que mejoro poco a poco me alegra y hace que me sienta mejor.

Referencia 28: me ayuda muchísimo a mejorar la técnica vocal (hasta hace poco inexistente).

Referencia 29: desde la más sincera humildad pensaba que cantar era más difícil. Me sigue pareciendo que cantar bien es super difícil pero es más accesible de lo que pensaba. Me resulta más fácil aprender y mejorar mi técnica de lo esperado

Referencia 40: cuando realicé la mención de música me di cuenta de que NO sabía cantar, sin embargo gracias al coro he aprendido, he tomado clases de técnica vocal que me han ayudado a creer en mí misma y ver que soy capaz de hacerlo.

Referencia 41: me ha permitido acercarme al canto desde mis escasos conocimientos y habilidades para disfrutarlo y moverme hacia la mejora.

Por otra parte, aprecio mucho más la capacidad de la música como vehículo de emociones y como facilitadora de las relaciones sociales.

Referencia 45: poder disfrutar de momentos muy ricos a nivel artístico.

FOMENTO DE LAS TIC (4.5.)

Se pueden encontrar 20 referencias codificadas en el cuestionario al coro, que hacen alusión al fomento de las TIC, con una cobertura del 0,99%. Destaca el uso y fomento de materiales online así como la búsqueda de la multisensorialidad a través de nuevas tecnologías aplicadas. Algunos ejemplos representativos son:

Referencia 4: hay materiales colgados en la misma semana para poder trabajar.

Referencia 5: haber utilizado aquellos chalecos que producían vibraciones dependiendo del tono y la nota ha sido algo bastante sorprendente y avanzado.

Referencia 6: al principio no teníamos casi ningún recurso y ahora tenemos de todo.

Referencia 8: los materiales grabados son de gran ayuda para ello.

> **Referencia 10**: las herramientas que se usan en el desarrollo del aprendizaje de canciones en todo su contexto permiten que todos logren el objetivo trazado.
>
> **Referencia 17**: se desarrollan en Cantatutti maneras que facilitan mucho el acercamiento a la música, tales como los vídeos MIDI o los vídeos que se encuentran en el aula virtual para aprender más allá de las canciones que practicamos y, por supuesto, los materiales y personas que trabajan en el área de LSE, que realizan una gran labor para facilitarnos y enseñarnos las canciones a los que no sabemos lengua de signos, complicada labor sobre todo al tener que hacerlo al ritmo de la música.
>
> **Referencia 19**: han aumentado notablemente el apoyo y la facilitación del aprendizaje a través de las tecnologías, tanto en cantidad como en calidad.

ALTAS EXPECTATIVAS (4.6.)

En el cuestionario al coro aparecen registradas 14 referencias codificadas y pertenecientes al nodo temático de altas expectativas, con una cobertura del 0,76%. Se ven reflejadas en intervenciones que muestran expectativas de los participantes para con el proyecto. Las altas expectativas son eminentemente positivas, pero también existen alusiones a efectos negativos de las mismas. Algunos ejemplos representativos son:

> **Referencia 2**: ser parte del coro implica un nivel de compromiso y genera unas expectativas internas y externas que pueden hacerse pesadas para alguien con depresión.
>
> **Referencia 3**: la falta de tiempo y de recursos para un proyecto tan ambicioso.
>
> **Referencia 4**: creo que si los valores y creencias que se llevan a la práctica en Coro Inclusivo Cantatutti en otros ámbitos, el mundo mejoraría y bastante.
>
> **Referencia 10**: me ha permitido comprender que da igual la edad, la condición, las características o la procedencia de cada uno, si todos actuamos como un grupo que va en la misma dirección, podemos conseguir cualquier cosa.
>
> **Referencia 11**: es un proyecto que empezó con una idea clara de acercar la música a todas las personas y mantiene esta premisa. Ha crecido mucho desde los primeros años, creo que tiene muchas posibilidades y puede lograr grandes cambios. Aunque ya no participe

en el coro, le tengo mucho cariño y sé que va a llegar muy lejos, aunque ya ha conseguido mucho.

Referencia 13: gracias por todos estos años tan chulos y ojalá que sean muuuchos más.

Referencia 14: inseguridad en canto, pero más por mi autoexigencia

MOTIVACIÓN (4.7.)

Respecto a este nodo se codifican en el cuestionario del coro 24 referencias, con una cobertura del 1,30%. Las intervenciones hacen alusión a la automotivación de los participantes y la motivación intrínseca al proyecto. Algunos ejemplos representativos se plasman a continuación:

Referencia 3: yo creo que no hay otro como igual a este en todo el mundo y por eso volví y quiero estar todo lo que pueda en el proyecto.

Referencia 7: tengo un hobby que antes no tenía y que me aporta ilusión.

Referencia 11: formar parte de un proyecto musical de estas características me ha ayudado a volver a tener ilusión por un proyecto relacionado con la música y rodeada de un círculo de personas maravillosas.

Referencia 12: me ha permitido relacionarme con personas increíbles que de otra forma nunca habría llegado a conocer. Además, ha aumentado mi conocimiento en LSE, que la considero como una lengua esencial en nuestra sociedad la cual debería impartirse en colegios. Los martes y los jueves por la tarde - noche se han convertido en uno de mis momentos favoritos de la semana.

Referencia 15: me encantó mi paso por el coro y espero mi vuelta no tardando mucho.

Referencia 18: tener motivación de participar en una actividad extralaboral.

Referencia 21: estoy comprobando de lo que puedo llegar a conseguir y de lo que soy capaz de hacer. El coro está siendo un antes y un después en mi vida.

Referencia 22: me ha cambiado la vida totalmente, el coro me hace feliz y me hace tener esa motivación y alegría que había perdido.

Referencia 24: por otro lado, es un proyecto que me ha motivado y me ha llevado a implicarme mucho más que en cualquier otro ámbito de mi vida, dándome un sentimiento de propósito.

DESMOTIVACIÓN (4.8.)

El nodo de desmotivación recoge 6 referencias codificadas, con una cobertura de 0,32% en el cuestionario al coro. En su mayoría, la desmotivación se refleja en anotaciones sobre el repertorio. Algunos ejemplos son:

> **Referencia 1**: como yo hay gente que no le gusta o no le motiva lo que canta pero se mantiene porque le sirve de medio para socializar. Para mí eso no es aliciente suficiente.
>
> **Referencia 2**: a veces he sentido desmotivación por sentir que era monótono y no tener objetivos a corto plazo, más actuaciones y conciertos por ejemplo.
>
> **Referencia 5**: musicalmente sentía que se avanzaba muy lentamente y que había muchos ensayos a veces repetitivos. También sentí que siendo mayor no siempre encajaba en un grupo predominantemente joven.
>
> **Referencia 6**: el repertorio ahora mismo no veo que me motive.

REFUERZO POSITIVO (4.9.)

En el cuestionario al coro se recogen 3 referencias codificadas, con una cobertura del 0,16% en alusión al refuerzo positivo. Dos de estos tres registros son:

> **Referencia 2**: enhorabuena por la idea, por el proyecto, por la dirección y a seguir creciendo.
>
> **Referencia 3**: espero sinceramente que esté proyecto siga yendo y creciendo, ha sido una experiencia única para mí y creo que lo puede ser para mucha gente.

VISIÓN A LARGO PLAZO Y SOSTENIBILIDAD (5.1.)

La visión a largo plazo y sostenibilidad agrupa en el cuestionario al coro 7 referencias codificadas, con una cobertura del 0,38%. Este nodo, recoge testimonios relativos a la proyección del proyecto y a la sostenibilidad económica u organizativa. Algunos ejemplos pueden leerse a continuación:

> **Referencia 1**: visibilizando aún más este proyecto, a través de conciertos, difundiendo información por redes, etc.

> **Referencia 2**: seguir de la mano de la inclusión, admitiendo integrantes pero debemos presentarnos en más lugares a nivel mundial y conseguir subvenciones con nuestro esfuerzo
>
> **Referencia 3**: la inclusión en la actividad del Coro Inclusivo Cantatutti es un proceso que seguirá en constante evolución pero es cierto que cada vez somos más personas en el coro conscientes de ello e intentamos siempre ayudar a nuestros y nuestras compis en todo lo posible.
>
> **Referencia 4**: que es un proceso largo y lento, pero debe ser continuo para asegurar que las personas que lo forman se sientan acogidas y valoradas, y por ahora lleva un buen rumbo, ya que entre todos ayudamos a que la inclusión se fomente.
>
> **Referencia 7**: espero sinceramente que esté proyecto siga yendo y creciendo, ha sido una experiencia única para mí y creo que lo puede ser para mucha gente.

PROMOCIÓN Y RECOMENDACIÓN (5.2.)

En el cuestionario al coro aparecen referenciadas 21 anotaciones codificadas con el nodo de promoción y recomendación, con una cobertura del 1,14%. En dichos registros se distinguen propuestas de promoción del proyecto y promoción en círculos del entorno de los participantes. Véase en las siguientes referencias:

> **Referencia 3**: dando visibilidad a esta diversidad de personas que permite el acceso gratuito a la actividad y mostrando maneras colaborativas y diferentes de relacionarse socialmente y hacer música
>
> **Referencia 9**: pienso que este coro podría ser un buen ejemplo de inclusión que podría usarse como modelo y aplicarlo en otros ámbitos como puede ser en colegios o en el ámbito laboral dando como resultado una sociedad más humana y respetuosa.
>
> **Referencia 10**: el Coro Inclusivo Cantatutti es un ejemplo de lo que debe existir a nivel social y su funcionamiento es magnífico en ese sentido. Las instituciones deberían apoyar más este tipo de proyectos.
>
> **Referencia 17**: siguiendo su actividad actual e implementando iniciativas que impliquen a otros profesionales (científicos, filólogos, músicos, psicólogos...) que busquen ahondar en cada aspecto de la actividad coral y optimizar los esfuerzos para lograr una mayor cohesión de grupo, mayor rendimiento musical si cabe, y estudiar dinámicas inclusivas que fomenten la sensibilidad hacia otras personas y continúen favoreciendo el mutuo respeto. Asimismo, contactar con líderes o empresarios que puedan seguir financiando el proyecto o que puedan aportar nuevas perspectivas al mismo.

> **Referencia 18**: tiene que seguir y ser fuente de inspiración de los componentes para llevar a cabo este mismo proyecto en otros lugares.
>
> **Referencia 20**: se lo recomiendo a todo el mundo.

TRANSFORMACIÓN SOCIAL (5.3.)

El cuestionario al coro recoge 207 referencias codificadas de transformación social, con una cobertura del 11,19%. En dichos registros se describen transformaciones en los participantes, en el entorno, en las relaciones o en el universo musical. Seguidamente se ofrecen algunas de estas intervenciones:

> **Referencia 4**: al enfrentarnos a distintas realidades permite que las personas sean conscientes de lo importante que es tener en cuenta la heterogeneidad que hay en la sociedad y lo importante que es tenerlo en cuenta para vivir todos en una sociedad en paz.
>
> **Referencia 5**: mediante la difusión de sus conciertos por redes sociales se logra transformación social
>
> **Referencia 18**: se logra transformación social ofreciendo un ejemplo de inclusión informal y no formal en el día a día, sobre todo entre los compañeros, pero también con los demás.
>
> **Referencia 24**: se logra transformación social mediante la visibilización de distintas realidades que forman parte de nuestra comunidad, pero que muchos desconocían porque están excluidos de otros espacios habituales (las calles, los sitios públicos, los colegios, etc.).
>
> **Referencia 27**: el coro contribuye a esa transformación desde el momento en que una persona decide interesarse por él; observarlo y aprender; aunque no participe. Desde dentro, te transforma viendo y conviviendo con otras realidades, consiguiendo extrapolarlas a otros ámbitos cercanos e influyendo así, en la gente. Y, para todas aquellas personas, que lo viven desde fuera, activa en su cerebro el pensamiento de la inclusión y de qué pueden hacer ellos para contribuir.
>
> **Referencia 28**: que haya un espacio, en el que las personas podamos, en nuestro caso a través de la música, relacionarnos, salvando nuestra diversidad, todas las personas incluidas, participando de la misma actividad, ya estamos transformando la sociedad, y transmitiendo nuestra actividad al resto de la sociedad.
>
> **Referencia 34**: mi vida ha podido continuar con la ayuda del coro.
>
> **Referencia 39**: las personas que tienen la suerte de haber presenciado algún concierto se hacen preguntas y se plantean cosas que antes no

se habrían planteado. Así ven la vida de una manera más diferente, con una mayor tolerancia y respeto hacia los demás.

Referencia 46: es un ejemplo a seguir para todos. Una demostración total de que no deberían importar, ni en la música ni en ninguna parte, las características o capacidades de cada uno para poder participar en grandes cosas. Siento que refleja lo que, en mi opinión, debería ser la sociedad: unión, esfuerzo, inclusión, respeto y empatía.

Referencia 47: creo que puede ser una buena herramienta de concienciación.

Referencia 54: puedo ayudar a crear un plan de inclusión en mi entorno, favoreciendo ciertos valores.

Referencia 56: creo que este proyecto ayudaría a la gente a romper ese muro que separa al mundo y ayudaría a entender y ayudar a otras personas e incluso a darse cuenta de que no son tan diferentes y puedes encontrar apoyo en esas personas.

Referencia 59: como lo anterior expuesto de mi parte. El Coro Inclusivo Cantatutti se ha ido fortaleciendo desde sus bases, para ser por hoy, un referente dentro de la sociedad, un trabajo de Inclusión que llama la atención a todos y todas, incluidas las mismas autoridades. La contribución del Coro Inclusivo Cantatutti es visible en su totalidad y como plato fuerte; el demostrar que a través de la música las limitaciones no existen.

Referencia 67: se pasa de decir a los demás: "no tiren papeles", a recogerlos tu directamente.

Referencia 68: el coro esta ya contribuyendo a la transformación social, jóvenes y ancianos, personas con o sin discapacidad participan juntos a este coro. Podría ser un ejemplo para otras actividades...

Referencia 71: la sociedad por sí misma es discriminatoria, acoger la diversidad en el coro ya supone una transformación social muy importante.

Referencia 72: el coro, muchas veces emociona por el mensaje que se transmite. Hay situaciones en las que la gente que nos ve o nos escucha no conocen la importancia de lo que implica este proyecto hasta que no nos ven en directo. Es entonces cuando realmente algo en su cabeza cambia y se dan cuenta de que no importa tu condición, todo el mundo es capaz de formar parte de algo así y hacerlo bien si es lo que les gusta. Por eso creo que es muy importante que mucha gente conozca el coro, para que así se eliminen prejuicios y se trate a todo el mundo por lo que son, personas.

Referencia 73: yo creo que el Coro Inclusivo Cantatutti ya contribuye a la transformación social porque acerca la música a todas las personas que desean formar parte de él y además de una forma gratuita. Consigue que personas con diferentes niveles de estudios

musicales y con diferentes características puedan cantar juntos y con un buen resultado final. Pienso que este coro podría ser un buen ejemplo de inclusión que podría usarse como modelo y aplicarlo en otros ámbitos como puede ser en colegios o en el ámbito laboral dando como resultado una sociedad más humana y respetuosa.

Referencia 75: no son solo palabras, solo hay que pasarse por un ensayo o preguntarle a cualquiera que haya estado. A los que hemos estado ya nos ha transformado.

Referencia 93: si hay algo que el Coro Inclusivo Cantatutti esté consiguiendo es la transformación social.

Referencia 98: creo que el Coro Inclusivo Cantatutti puede hacer de mecha para iniciar un cambio social y un cambio de paradigma en lo que es la música coral y no coral. Hasta ahora la música se veía como algo muy elitista que muy poca gente se cree capaz de hacer y se ha visto que tanto las personas que empiezan a formar parte del coro como las personas que vienen como espectadoras empiezan a cambiar su forma de entender la música.

Referencia 99: el Coro Inclusivo Cantatutti puede contribuir haciéndonos más conscientes de otras realidades sociales y a ser más empáticos.

Referencia 103: dentro del coro la transformación es evidente pero al resto de la sociedad creo que damos mucho que pensar cuando nos ven actuar en un mismo concierto a tantas personas con todo tipo de capacidades, edades, nacionalidades, etc.

Referencia 107: la sociedad en la que vivimos hoy en día es, posiblemente, la más inclusiva de todos los tiempos. Sin embargo, el tipo de inclusión que se ve y se vive dentro del coro va un poco más allá, puesto que enseña las capacidades de todos y cada uno de nosotros y nosotras, aceptando nuestras diferencias. Esto lleva a una concienciación social, dejando entrever que todos y todas podemos formar parte de un proyecto, de un grupo o una comunidad. Sin duda, el Cantatutti deja y dejará una gran huella en la sociedad.

Referencia 120: considero que cantar con el Coro Inclusivo Cantatutti puede llegar a provocar en el espectador una breve reflexión sobre cómo nos relacionamos con personas de diversas capacidades y sobre cómo el mismo espectador puede romper con sus propios prejuicios preestablecidos.

Referencia 124: crear proyectos que tengan una labor tan fuerte de inclusión y que además puedan mostrar parte de los avances y objetivos alcanzados, como puede ser por medio de las actuaciones, los eventos, las redes sociales. Puede ser muy favorecedor a la hora de crear un cambio positivo en la sociedad.

Referencia 125: democratizar la creación de música logra transformación social.

Referencia 135: creo que este coro hace una gran labor de sensibilización, acercando a las personas que nos ven a realidades que quizás no estén en su día a día (diversidad funcional, lengua de signos...) y demostrando lo necesario y positivo de la inclusión social.

Referencia 137: me ha aportado motivación en el ámbito social y asociativo. No tenía muy claro hacia donde enfocar mi futuro laboral y gracias a las tareas que he ido desempeñando como voluntaria me he dado cuenta de lo importante que es que existan este tipo de proyectos. Además de darme la oportunidad de conocer a personas con inquietudes similares a las mías y crecer (casi sin querer) conociendo historias y vidas de personas que no habría podido conocer de otras maneras.

Referencia 139: desde luego entrar en este proyecto me cambió la vida y le ha dado la vuelta a cada perspectiva y creencia que podía tener durante estos años, tanto para bien como para mal.

Referencia 146: es bastante complicado, las personas no suelen pararse a buscar proyectos inclusivos y suelen estar muy ajetreadas con el ritmo de la sociedad. Sin embargo una vez se paran a escucharnos creo que realmente les hacemos replantearse sus principios y les abrimos los ojos respecto a otras realidades.

Referencia 161: visibiliza la necesidad de contar con todos los sectores de la población especialmente con las personas con diversidad funcional, a través de actividades de las que todos formamos parte POR IGUAL, sin hacer distinción y sin sobre proteger. Existen muchas asociaciones y grupos que realizan actividades para ellos pero no CON Ellos.

Referencia 163: considero que el coro Cantatutti contribuye a abrir corazones y mentes, hacia la aceptación de la diversidad y de ideas de autoconfianza cómo: "Si quieres puedes". Puedo afirmar que no solo es un proyecto artístico sino también de transformación social.

Referencia 164: es un importante granito de arena para lograr esa transformación social.

Referencia 167: creo que este coro es una forma de permitir a mucha gente a participar en la transformación social que, de otra manera, no sabrían cómo hacerlo.

Referencia 170: participar en el Coro Inclusivo Cantatutti me ha permitido descubrir el poder que tiene la música, y más en concreto el canto coral, para la transformación social, mostrándome cómo todas las personas pueden participar de dicha actividad y cómo, al hacer esto, se va formando una conciencia colectiva de diversidad, inclusión y respeto tanto en los participantes, como en sus entornos. Desde que entré al Coro Inclusivo Cantatutti, ha aumentado y mejorado mi conocimiento sobre la diversidad funcional y he tenido la oportunidad de conocer personas con las que, de otra forma, no tendría tanto

contacto en la sociedad. Esto me ha enriquecido sumamente y me ha hecho darme cuenta del valor que tienen proyectos como este para lograr una sociedad realmente inclusiva.

Referencia 171: la pequeña comunidad inclusiva que se crea en el Coro Inclusivo Cantatutti supone una oportunidad para la transformación social de todos sus integrantes y sus entornos, dándoles la posibilidad de conocer y convivir con personas diversas, ver de primera mano las barreras que encuentran algunas de ellas en la sociedad, reflexionar sobre su propia conciencia inclusiva, etc. y trasladar todo esto a sus entornos (familia, amistades…). Por otro lado, el Coro Inclusivo Cantatutti supone una gran oportunidad para aquellas personas que no se sienten tan incluidas en la sociedad, que nunca han participado de una actividad musical/cultural o que viven en zonas en riesgo de exclusión, siendo el Coro Inclusivo Cantatutti una oportunidad para ampliar sus círculos sociales y con ello el acceso a nuevas oportunidades y/o experiencias.

Referencia 196: pertenecer al coro me ha hecho más visible ante los profesores de mi facultad porque ahora los profesores reconocen que estoy en el coro y se dan cuenta por fin de que igual lo que hacen es muy discriminatorio y les pueden llamar la atención porque la Universidad quiere reflejar lo opuesto y ya no me dicen tanto que no puedo hacer tal cosa y así igual por fin se dan cuenta de que no darme el título de medicina por no poder entrar al quirófano, y decirme que bueno que yo ya he cumplido mi labor de hacer la vida universitaria y que ya me puedo ir que he aportado todo lo que tenía que aportar, es una barbaridad y no es justo que solo me lo digan a mí y sé queden tan tranquilos porque que yo no tengo dos patas para entrar al quirófano no me quita todo lo demás que sí que puedo. Porque en medicina no paran de decirnos que somos la élite de la sociedad y que por tanto tenemos que demostrarlo estudiando más pero élite de qué? Elite de un grupo de cerebrito intolerantes sin ningún tipo de empatía y con una empatía social nula.

DISFRUTE Y VALOR DE LA EXPERIENCIA MUSICAL (6.1.)

El disfrute y valor de la experiencia musical se recoge en 65 referencias codificadas en el cuestionario al coro, con una cobertura del 3,48%. Los registros recogen, en su gran mayoría, testimonios sobre momentos de aprendizaje. Algunos de los más representativos se concretan en las siguientes líneas:

Referencia 3: nunca pensé que fuera capaz de cantar o aprender algo sobre música...

Referencia 5: he ganado confianza en mí capacidades musicales y de canto.

Referencia 8: participar en el coro me ha permitido adquirir conocimiento musical y de canto más amplio y ver que mi voz tiene mayor potencial del que yo pensaba. También, he podido desarrollar más la seguridad en mí misma, la memoria musical y gestual y valores como la paciencia en mí misma y en los demás.

Referencia 17: en el Coro Inclusivo Cantatutti encontré un coro donde no hacía falta ser un experto musical o estudiante de conservatorio para poder participar y aprender música. La actitud de todas las personas, los recursos que se ponen a disposición de todos, la participación directa de todos los miembros en las decisiones importantes... Todo me demostró que hay formas preciosas de disfrutar la música a gran escala y con ambiciones y proyectos artísticos, sin ser necesariamente un experto en la materia (cosa que no había encontrado en otros coros o grupos).

Referencia 24: participar en este coro me ha aportado muchas cosas buenas tanto en lo personal como en lo profesional. Me ha hecho tener más confianza en mí misma a la hora de cantar. Pero no solo esto, sino que el formar parte del coro ha sido un plus en mi formación profesional. Ahora tengo mucho más conocimiento y recursos sobre técnica vocal, expresión corporal, y muchos otros aspectos que son parte imprescindible en mi trabajo como docente de música y que puedo usar sabiendo que van a funcionar.

Referencia 26: formar parte del coro ha hecho que me dé cuenta de que si vas a los ensayos con frecuencia eres capaz de mejorar en la técnica vocal.

Referencia 31: me ha permitido ver en la praxis lo que ya conocía y estaba convencido como principio teórico: el efecto terapéutico y saludable desde el aspecto físico y emocional de la música.

Referencia 43: me gusta la música y el coro me ha dado la oportunidad de vivirla de forma diferente.

Referencia 55: me ha permitido mantener la música como actividad de mi día a día (algo esencial para mi supervivencia) de una forma diferente a todo lo que he hecho previamente.

Referencia 58: pude hacer realidad una vieja ilusión como es cantar. Consciente de no tener dotes suficientes, me permitió formar parte de un grupo maravilloso en el cual descubrí que no importaba tanto el talento como las ganas de hacer algo.

Referencia 59: satisfacción por realizar actividades musicales.

Referencia 65: la música es la mayor forma de expresión del del humano y unida con la LSE crea un medio de comunicación muy emotivo.

VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA POSITIVA (6.2.)

En el cuestionario al coro se recogen 101 referencias codificadas en torno a la valoración positiva de la experiencia, con una cobertura del 5,39%. Algunos ejemplos significativos se resumen a continuación:

> **Referencia 5**: ha sido muy enriquecedor.
>
> **Referencia 9**: he podido vivir una experiencia muy diferente da las que había conocido, creo que permite observar e imaginar la inclusión en el día a día.
>
> **Referencia 15**: pensé que no podría cantar en un coro por no tener buena voz. Que en una labor social yo daba, y en Coro Inclusivo Cantatutti, hay una reciprocidad, 50%, del dar y recibir.
>
> **Referencia 19**: en este coro cabe todo, todas y a tu manera y es gratis.
>
> **Referencia 23**: me aporta ganas de hacer las cosas, me potencia la ilusión, mejora mis habilidades sociales y emocionales y sé que me ayudará en el ámbito laboral en un futuro no muy lejano.
>
> **Referencia 25**: haber podido cantar en un proyecto tan precioso, mi primer contacto con la lengua de signos, y haber participado en un grupo de gente encantadora. Fue una preciosa experiencia.
>
> **Referencia 27**: llevo muchos años recibiendo clases de canto en una escuela de música y he visto diferencias en la manera de enseñar que me han llamado la atención. También me ha hecho pensar sobre cómo incluir a personas con diversidad funcional que pueden tener dificultades para leer una partitura o seguir el ritmo con el cuerpo, etc.
>
> **Referencia 28**: he recuperado parte de mi vida, que me la había robado entera la universidad.
>
> **Referencia 31**: nunca había compartido, convivido y aprendido en un espacio como este.
>
> **Referencia 45**: creo que se tiene un gran interés en que todos estemos cómodos.
> He formado parte de otras agrupaciones musicales y nunca me habían pasado una encuesta en la que mi opinión fuera importante para que el grupo mejorara. Esto fue algo que me llamó bastante la atención al llegar el coro.
>
> **Referencia 57**: me encanta cantar y jamás habría tenido la oportunidad de hacerlo en público de no ser por este coro. Recibir el aplauso de cientos de personas es una sensación indescriptible y un privilegio que, gracias a Cantatutti, cualquiera al que le guste cantar puede disfrutar.

Referencia 58: por un lado, pertenecer al coro me ha dado una percepción diferente en el ámbito social. El coro es muy diverso y debido al buen ambiente que hay, todos podemos aprender de todos. Además, desde mi punto de vista es un proyecto que está aportando mucho a nivel de concienciación social.

Por otro lado, en cuanto al ámbito musical, es un proyecto genial, yo siempre he estado en contacto con la música, pero nunca me había centrado en coro. Además hay personas del coro que se introducen por primera vez en la música y el coro les acoge genial y enseña todas las herramientas necesarias. A nivel particular, me está sirviendo para tener más presente la música en el día a día y aprender a nivel coral.

Referencia 94: fue muy enriquecedor a todos los niveles. Sentías que formabas parte de algo muy chulo. Nadie te hacía de menos, al revés, todos se animaban entre ellos y había una energía muy guay, parecido a una familia.

VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA NEGATIVA (6.3.)

Se encuentran 20 referencias codificadas en el cuestionario al coro, en alusión a valoraciones negativas de la experiencia, con una cobertura del 1,08%. Algunos de ellos son:

Referencia 2: al ser gente muy joven o muy mayor, a veces no sentía que encajaba en las convivencias.

Referencia 3: en ocasiones tener que fingir buena disposición y amabilidad/sociabilidad es agotador.

Referencia 8: aunque tenga más empatía, también hay potenciada cierta intolerancia ocasional. Convives con más gente. Más contactos, más posibilidades de conflictos, de "chocar" con alguien y no siempre consigo una resolución positiva.

Referencia 10: aumenta la dificultad de organizarme la semana, por las horas dedicadas.

Referencia 17: tuvo repercusión familiar negativa por el horario.

Referencia 18: nerviosa en ciertas ocasiones. Todo muy bien, pero los tiempos de calentamiento me resultan difíciles al no ver los gestos.

Referencia 20: la implicación excesiva en el proyecto y en sus ámbitos sociales me ha llevado a descuidar en algunos momentos otros aspectos de mi vida.

VALORACIÓN DE LA GESTIÓN Y DIRECCIÓN DEL PROYECTO (6.4.)

En el cuestionario al coro se registran 24 referencias codificadas, con una cobertura del 1,21%, relativas a la valoración de la gestión y dirección del proyecto. Destacan los agradecimientos en este tipo de intervenciones. Algunas de las reseñas más significativas son:

> **Referencia 2**: no se les suele decir de manera habitual y solo se aprovechan los conciertos para decirlo pero hacéis una gran labor llevando todo esto adelante y desde mi punto de vista debería de darse más un Gracias.
>
> **Referencia 3**: el trabajo del director es extraordinario y realmente cualquier carencia no está derivada de su gestión, sino de las necesidades que surgen en el día a día y a las que ya se enfrenta cuando se perciben. Creo que el núcleo es oro puro, pero que ha tenido tanto alcance que es difícil pulir todos los aspectos entre un personal encargado tan reducido teniendo tanta gente con perfiles tan diversos. Si no hubiera límites de dinero, así soñando, yo pondría un terapeuta/psicólogo para los miembros.
>
> **Referencia 4**: un gran comunicador y maestro que gracias al humor y a ejemplos muy graciosos enseña a cantar a las piedras, que es el director. Y gran persona paciente e innovadora.
>
> **Referencia 7**: reciba usted mis sinceras felicitaciones, un trabajo realizado con profesionalismo y sensibilidad. Mirar sus ojos de cansancio, al borde incluso de las lágrimas, y al mismo tiempo de alegría por lo conseguido, es digno de felicitar maestro.
>
> **Referencia 8**: somos muchas personas las que formamos parte del coro, y creo que la coordinación y dirección debe de ser laboriosa pues por ejemplo las incorporaciones y las bajas son continuas...
>
> **Referencia 9**: solo destacar el interés y profesionalidad de dirección, organización y coordinación sin la cual este proyecto no podría llevarse a cabo.
>
> **Referencia 10**: eso sí, con unos motores imprescindibles y generosos sin los cuales nada de esto habría sido posible: los creadores de Cantatutti. Sus conocimientos, trabajo incansable, implicación personal y renuncias han sido y son enormes. Y ojalá se consiga consolidar con la suficiente compensación xq los proyectos sociales se apoyan en exceso en la generosidad de los motores y estos pueden "quemarse".

VALORACIÓN DE LA PROYECCIÓN EXTERIOR (6.5.)

En cuanto a la valoración de la proyección exterior, el cuestionario al coro recoge 27 referencias codificadas, con una cobertura del 1,42%. Las anotaciones recogen menciones al impacto en el público, oportunidades, proyección personal y procesos de transformación. Se destacan las siguientes:

> **Referencia 1**: para todas aquellas personas, que lo viven desde fuera, activa en su cerebro el pensamiento de la inclusión y de qué pueden hacer ellos para contribuir.
>
> **Referencia 6**: con el mero hecho de existir y dejarse ver ya produce un cambio al que mira.
>
> **Referencia 11**: al ser un coro inclusivo puede realizar un impacto en la sociedad dejando ver que todas las personas, aunque tengan alguna discapacidad, pueden realizar casi cualquier actividad, como es en este caso el canto.
>
> **Referencia 21**: el coro inclusivo Cantatutti puede ser el medio para hacer visible que se puede combatir contra las barreras y dificultades. La música es algo presente a nuestro alrededor en el día a día, por lo que el proyecto Cantatutti haciendo uso de ella mediante el canto, puede lograr transmitir mensajes con gran potencial como el de la canción de Somos tu voz: "Ante todo somos personas con muchas diferencias, pero lejos de ser un problema, ahí está la belleza". Aprovechando el potencial comunicativo de la música más la utilización de lengua de signos, aspecto innovador, poco a poco este proyecto va calando en más y más personas.
>
> **Referencia 25**: visibiliza una micro sociedad donde se pueden contemplar muchas realidades diferentes trabajando para una misma causa. Creo que puede crear un impacto social y destruir algunas falsas creencias y barreras relacionadas con la discapacidad.
>
> **Referencia 27**: fomenta la inclusión social independientemente de las circunstancias individuales sin juicio, burla o capacitismo. Nadie le dice a la gente lo que puede y no puede lograr. Personalmente creo que esta forma de pensar hará del mundo un lugar mejor y permitirá el progreso.

EXPRESIÓN DE GRATITUD (6.6.)

En el cuestionario al coro se codifican 22 referencias, con una cobertura del 1,18%, relativas a expresiones de gratitud. Estas suceden hacia la dirección, y destaca la

gratitud por la oportunidad de formar parte del proyecto. De entre las más representativas, véanse:

> **Referencia 1**: gracias por la experiencia 💞
>
> **Referencia 2**: siempre es un Gracias lo que hay que decir tanto al coro, como a las personas que lo dirigen, como a las que lo forman.
>
> **Referencia 6**: simplemente dar las gracias por haber creado algo tan bonito y dejarnos formar parte de ello.
>
> **Referencia 7**: solo quería agradecer por todo, llevo desde septiembre en el coro y la verdad es que está siendo una experiencia maravillosa.
>
> **Referencia 9**: solo quiero dar las gracias de corazón por todo lo que mi familia y otras personas a las que quiero mucho han recibido de este coro.
>
> **Referencia 11**: simplemente decir gracias por crear este proyecto porque Cantatutti para mí es ya mi familia, y una de las actividades más importantes en mi vida. 💐💙🌷💜🌸💙🌷💜💙💜💙🌸💜🌸💙🌸💙🌸💙🌸💙🌸
>
> **Referencia 14**: me encanta y ha sido la mejor decisión que pude hacer el año pasado. Que sepas que mis niños me piden por las noches las canciones que oyeron en el último concierto jejeje. GRACIAS POR COMPARTIR TU/VUESTRO ESFUERZO, TU/VUESTRO TIEMPO, TU/VUESTRA PASIÓN
>
> **Referencia 16**: gracias por todos estos años tan chulos y ojalá que sean muuuchos más.

DESAFÍOS (7.1.)

Se pueden encontrar 173 referencias codificadas, con una cobertura del 9,31%, en torno a los desafíos que enfrentan. Cada uno de estos retos tiene identidad propia, por lo que resulta difícil agruparlos, aunque algunos son ligeramente recurrentes. En el cuestionario al coro destacan la accesibilidad de los horarios o el ritmo de trabajo, la falta de apoyos psicosociales, la atención individualizada, la flexibilidad con los participantes, la comunicación, o las dimensiones y evolución del proyecto, entre otras. Algunos ejemplos representativos son:

> **Referencia 2**: que cada vez somos más personas y sería necesario ampliarlo.
>
> **Referencia 7**: importancia de atender a la diversidad en todos los ámbitos de la vida.

Referencia 10: distintos niveles musicales.

Referencia 11: hay demasiada gente por lo que es complicado organizarse, o gente que falta a muchos ensayos retrasando al grupo.

Referencia 13: que somos muchos/as, que cada tenemos nuestros horarios y actividades y es difícil coordinar, que cada persona aprende de una manera diferente y con tanta gente es difícil acertar y siempre habrá alguna persona que se quede más descolgadilla.

Referencia 18: creo que está bien solo ofrecerlo a personas que se lo toman en serio y vengan a ensayar de normal porque somos muchas personas, pero de esa manera dejamos de ser inclusivo

Referencia 19: tanta gente diferente (de distintas edades, estudiando, trabajando...) complica mucho que estén todos los que tienen que estar cuando deben estar para ensayar.

Referencia 20: tener en cuenta las necesidades y capacidades de todos los integrantes. Los medios escasos en muchas ocasiones. La cantidad de trabajo que recae sobre pocas personas. El compromiso en los ensayos.

Referencia 25: algunas personas no son tan inclusivas.

Referencia 26: la falta de tiempo y de recursos para un proyecto tan ambicioso.

Referencia 27: que los sitios donde se realizan actividades, incluso fuera de los ensayos, estén preparados para minusválidos.

Referencia 28: las dificultades que observo son la dificultad de concentración y respeto según el director o directora que dirija el ensayo, aunque eso ha ido mejorando, sigue sucediendo y dificultando el aprendizaje de las canciones. Lo mismo sucede con la LSE, muchas veces no se toma en serio o se deja para el último momento; haciendo que todo se retrase más.

Referencia 35: al ser un grupo tan heterogéneo en diferentes aspectos, la mayor dificultad para el director del coro es que la actividad realizada se adapte de la mejor forma posible a todos los integrantes del coro.

Referencia 41: el estar abierto a que cualquiera pueda venir durante todo el año facilita la participación de la gente, pero dificulta la continuidad en los ensayos.

Referencia 46: grupos muy grandes, mucho ruido.

Referencia 49: es un proyecto muy ambicioso que involucra a muchas personas que lo hacen porque desean ser partícipes sin recibir nada a cambio, pero es importante que en la actualidad se remunere a las personas que se dedican a las labores de este tipo porque es un trabajo social como cualquier otro y se debería hacer para que la sociedad sea mejor y no como caridad, sino como un trabajo.

Referencia 55: a veces es difícil realizar actividades que puedan realizar todos los participantes, por lo tanto hay que hacer adaptaciones muy bien planificadas para que pueda disfrutar todo el mundo.

Referencia 63: lo bonito y arriesgado es q se basa demasiado en el trabajo desinteresado y muy intenso de unas cuantas personas. El dar un suficiente reconocimiento me parece esencial para mantener el proyecto a medio/largo plazo. Y para integrar a personas con problemas mentales serios, haría falta un equipo asesor integrado en el coro. Hay gente q no se ha podido integrar xq no está lo suficientemente bien para conseguirlo sin ayuda más personalizada q es imposible ofrecer en las condiciones actuales. La inclusión de personas con problemas mentales no es viable sin apoyo en muchas ocasiones. Los beneficios son enormes cuando se consigue, pero hay gente q se queda en el camino.

Referencia 68: la actitud de algunos participantes con interrupciones constantes que inciden negativamente en el trabajo de los ensayos. La necesidad de trabajo en grupos reducidos. La conveniencia de incorporación de nuevos responsables para atención más individualizada a miembros con diferentes necesidades, musicales o no.

Referencia 69: siento que los ciegos están mayormente integrados, no incluidos.

Referencia 74: yo tengo voluntad pero soy muy lenta en relación a la mayoría del grupo.

Referencia 82: que las zonas estén habilitadas para todo el mundo y atender de manera individualizada los problemas que condicionan a cada persona.

Referencia 84: entiendo que las actuaciones son necesarias, porque sirven para visibilizar, pero, en mi caso, la participación en los ensayos semanales era positiva, mientras que las actuaciones me producían estrés, por horarios, organización familiar….

Referencia 86: la dificultad más grande que veo ahora mismo en el número de personas participando actualmente.

Era totalmente necesario una división del coro en distintos grupos de trabajo, pero ya no solo porque cada vez sea más complicado que una persona nueva se ponga al día con todo el repertorio sino porque se hace imposible estar tantas personas en una misma aula.

Con tanta gente cuesta mucho más que se cree un clima de trabajo y concentración. Con más gente la asistencia varía mucho más, lo cual hace que no haya una estabilidad en las cuerdas ni a la hora de asistir a un concierto. Aunque hay mucha gente que si lo tiene, veo que hay falta de compromiso.

Otro problema que veo es que a la hora de organizar actividades, convivencias o cualquier cosa siempre hay un mismo grupo de personas haciendo todo, y eso puede llegar a saturar a esas personas. Creo que hace falta más concienciación por parte de todos de que esto también es un proyecto en el que todos participamos para que funcione e intentar promover que más gente participe en las cosas.

Referencia 88: tiempo, siempre da la sensación de que no hay suficiente tiempo para sacar adelante todo lo que tenemos que sacar.

Referencia 91: me preocupa pensar en cómo va a ser el futuro de un coro tan diverso como este, que no para de crecer. Ahora pienso que es un proyecto impresionante.

Referencia 97: falta de facilidades y adaptaciones por parte de agentes externos al coro (por ejemplo, responsables del lugar al que vamos o del transporte necesario) y económicas.

Referencia 101: que cada vez seamos más personas pertenecientes al coro es muy enriquecedor pero, aun así, estar tantas personas en el aula dificulta la comunicación entre el director y el coro, y por consiguiente entre el coro y el producto de sus canciones.

Referencia 117: considero también que necesitamos, para poder plantear estas cuestiones y otras (relativas pj a problemas entre compañerxs, a situaciones incómodas que puedan surgir) a una persona o un grupo consolidado de profesionales ajenas al proyecto (el grupo de cuidado que se creó hace un tiempo creo q era complejo por su propia situación, formaban parte del propio coro).

Referencia 118: la implicación de las personas es quizá uno de los desafíos. Por un lado hay personas que, por su manera de ser, trabajan por y para Cantatutti y lo dan todo por sus compañeros para ayudar y colaborar con lo que sea, pero por otro lado hay también algunos comportamientos de indiferencia y conformismo ante ciertas situaciones cuando se requiere la participación de todos a la hora de organizar cosas para todo el gran grupo o para liberar carga de trabajo a aquellas personas que más implicación tienen. En este aspecto hay que trabajar para conseguir que todo el que forme parte de Cantatutti no se vea obligado a colaborar activamente, sino que se les eduque e inculque los valores que hagan que salga de todos hacerlo.

Otro problema sería la falta de una formación específica o ayuda profesional en materia de trabajo social o ayuda psicológica, ya que los diversos perfiles de personas que llegan a Cantatutti hacen que haya que hacer frente a situaciones para las que los participantes no estemos preparados para lidiar con ellas y es necesaria esa ayuda profesional para afrontarlas.

También la gran cantidad de personas que llegan a Cantatutti hace que las actividades tengan que plantearse consecuentemente para un grupo enorme, algo que gracias a que han llegado dos nuevas

incorporaciones al área de dirección musical se pueda diversificar el trabajo en los ensayos, haciendo más personalizado el aprendizaje musical. Sin embargo, esto hace que la organización de otro tipo de actividades, por ejemplo de ocio, requieran de una minuciosa y larga preparación, máxime teniendo en cuenta la gran diversidad del grupo.

Referencia 123: la sociedad en general no suele realmente llegar al nivel de profundidad que pretendemos transmitir respecto a la inclusión. Es más, considero que nos suelen contratar porque somos diversos para ponerse la medallita, parecido a lo que pasó con Got Talent que simplemente buscaban a gente con discapacidad en general para "dar pena" o no sé para qué. Siento que en la mayoría de los sitios que pagan muy bien por recibirnos solo nos escucha de verdad un 1% mientras que el resto está deseando a que llegue el buffet libre y eso me da bastante pena. Pero sinceramente no sé qué se podría hacer para que realmente abrieran los ojos.

Referencia 150: falta de apoyo público.

Referencia 155: dificultades de l'idioma

Referencia 163: el Coro Inclusivo Cantatutti debe seguir basándose en sus valores y vigilar que estén presentes en su día a día además de colaborar con organizaciones qué los compartan.

Referencia 164: las únicas dificultades las percibo cuando hay que hacer algún gesto y nadie me lo ha explicado. De todas formas las actividades son muy accesibles y con un poco de ayuda podemos realizarlas todos y todas.

Referencia 169: veo que hay buena voluntad de las personas que se encargan de llevar a la práctica las actividades. Dedican mucho tiempo y esfuerzo. Grabando los videos y audios para que podamos aprender, ayudándonos durante los ensayos, preparando escenarios... probablemente ayudas económicas para estas personas y para realizar estas actividades serían de gran ayuda.

Referencia 170: en ocasiones me cuesta adaptarme al ritmo de aprendizaje, ya que puede ser frustrante no sentir progreso en los ensayos cuando se trabajan una y otra vez las mismas cosas.

Referencia 173: somos mucha gente y es imposible contentar a todo el mundo. Hay que tener esto en cuenta para todas las actividades que se realizan ya que, en ocasiones, por mucho que se hagan infinitos esfuerzos, no es posible. Por tanto, hay que evitar la frustración.

PROPUESTA DE MEJORA (7.2.)

En el cuestionario al coro aparecen registradas 105 propuestas de mejoras, con una cobertura del 5,63%. En este instrumento destacan las propuestas de mejora de la

accesibilidad, la colaboración y la ampliación de la formación. Algunas de las referencias más representativas son:

> **Referencia 1**: trabajar ciertos miedos que hay a la hora de cantar.
>
> **Referencia 2**: quizá trabajar en dinámicas para fortalecer o incluir a todas las personas en un grupo tan grande, que cuanto más grande sea más fácil es no ver ciertos comportamientos o personas.
>
> **Referencia 3**: ampliar en que el calentamiento sea más explicativo para las personas ciegas.
>
> **Referencia 4**: es un aspecto fundamental del coro pero quizás algunas dinámicas de conocimiento mutuo, de visibilización de las diversas capacidades, pueden aportar mucho a nuestra formación musical también, que quizás es algo más difícil de conseguir en ensayos más de repertorio.
>
> **Referencia 5:** Añadiría ensayos menos basados en el repertorio, más momentos de improvisación, conexión, musicoterapia, entre otros.
>
> **Referencia 7**: creando una Red de coros inclusivos a nivel nacional, con la misma dinámica que el Coro Inclusivo Cantatutti. Así se llegaría a más gente que es lo que realmente hace falta para la transformación social.
>
> **Referencia 8**: divulgar más el proyecto.
>
> **Referencia 13**: quizás habría que trabajar el aspecto social un poco más, aunque la música sea el nexo de todo, pero haciendo más foco en la parte humana y dinámicas de grupo. Se hacen convivencias, que está bien, pero se echan en falta "asambleas" rutinarias, quizás.
>
> **Referencia 18**: ampliar horario.
>
> **Referencia 20**: que las correcciones técnicas las haga solo el director para evitar murmullos y peleas de egos que no van con la esencia que conocí del coro y que en general tiene.
>
> **Referencia 22**: poder hacer dinámicas o participar de alguna manera que no sea necesario ir a ensayar semanalmente.
>
> **Referencia 27**: llegar a otras clases sociales, saliendo de la universidad. Ampliar las personas activas. Desarrollar las capacidades de los participantes. Delegar el trabajo.
>
> **Referencia 30**: creo que debería hacerse labores de socialización en grupos más pequeños y mezclados, así se podría conocer a otras personas sin ser siempre los mismos.
>
> **Referencia 53**: deberíamos profundizar más en el trabajo de LSE ya que si es parte de nuestra identidad y una forma de conseguir un cambio musicosocial, deberían aprenderla todos, o al menos intentarlo (en la medida de las posibilidades de cada uno). En relación con esto, talleres básicos para LSE, unas nociones básicas, ya que a veces los

signantes explican cosas que se nos escapan como algunos términos o la dominancia de las manos. Los trabajos de LSE cunden más cuando se realizan por cuerdas y no todos a la vez.

Referencia 54: pienso que estaría genial ampliar el tema de la inclusión y adaptación de materiales para que todos pudiésemos hacer todo (LSE en personas invidentes).

Referencia 59: lo más importante, bajo mi punto de vista, es conseguir que haya más personas colaboradoras en los Komamdos.

Referencia 60: me gustaría (y no sé si esto responde a la pregunta) participar en más dinámicas que tengan que ver con la espontaneidad, el ritmo, la expresión corporal… para así dejar de ser una acelga.

Referencia 69: acudiendo a colegios, influyendo a los más pequeños.

Referencia 75: aunque sí se ha estado haciendo, rechazar todos los sitios/compromisos que no encajen con nuestras necesidades (movilidad reducida, necesidades específicas, etc.) y quizá tampoco con nuestra ética.

Referencia 76: todos tenemos que participar de los valores que promueve el proyecto y colaborar con su vertiente social, no es solo un espacio para venir a hacer música, sino también para aprender sobre inclusión, igualdad, tolerancia, y si no se participa de ello se está perdiendo mucho de lo que consiste el proyecto.

Referencia 81: por ejemplo cuando nos ofrecen a enseñarlos los gestos, que estuvieran más días conmigo para que me pudieran enseñar mejor y que tuvieran más paciencia.

Referencia 89: considero que se debería dar más uso a la plataforma virtual. Creo que podrían subirse recursos que fomenten el aprendizaje y la reflexión.

Referencia 105: se ha intentado en muchas ocasiones, pero es necesaria la introducción de personas de otras culturas y etnias en situación desfavorable para contribuir en la sensibilización social.

5.1.1.3. CUESTIONARIO AL ENTORNO

En el cuestionario dirigido al entorno de los miembros del Coro Inclusivo Cantatutti, se han recogido diversas respuestas a preguntas cualitativas, enfocadas en la percepción de este colectivo sobre la experiencia de los participantes. Se han codificado un total de 821 nodos procedentes de las 219 respuestas recibidas al instrumento.

Las preguntas indagan sobre si la participación en el CIC mejora, según su criterio, algún aspecto de la vida de sus miembros, o por el contrario se produce algún efecto negativo. Igualmente, se investiga acerca de los valores que, consideran, se

desarrollan y fomentan a través de proyectos como el CIC; y cómo este puede contribuir a la transformación social. Por último, se tienen en cuenta sus propuestas de mejora, la posibilidad de incluir otras cuestiones que consideran determinantes para el cuestionario, o el entablar cualquier tipo de debate o reflexión, fruto del mismo. Estas preguntas han ayudado a recoger percepciones externas valiosas de gran valor en referencia al impacto del CIC y sus posibles áreas de crecimiento.

Al preguntar al entorno sobre que tres palabras describen a Cantatutti, la nube de palabras obtenida toma esta forma:

Figura 26. Nube de las 100 palabras con mayor frecuencia en la pregunta sobre los 3 términos que definen Cantatutti para los participantes del Cuestionario al Entorno.

Asimismo, las frecuencias de los nodos temáticos recogidos en el cuestionario al coro se ven registradas gráficamente de la siguiente manera:

Figura 27. Relación de frecuencias en función de la codificación de los nodos en el Cuestionario al Entorno.

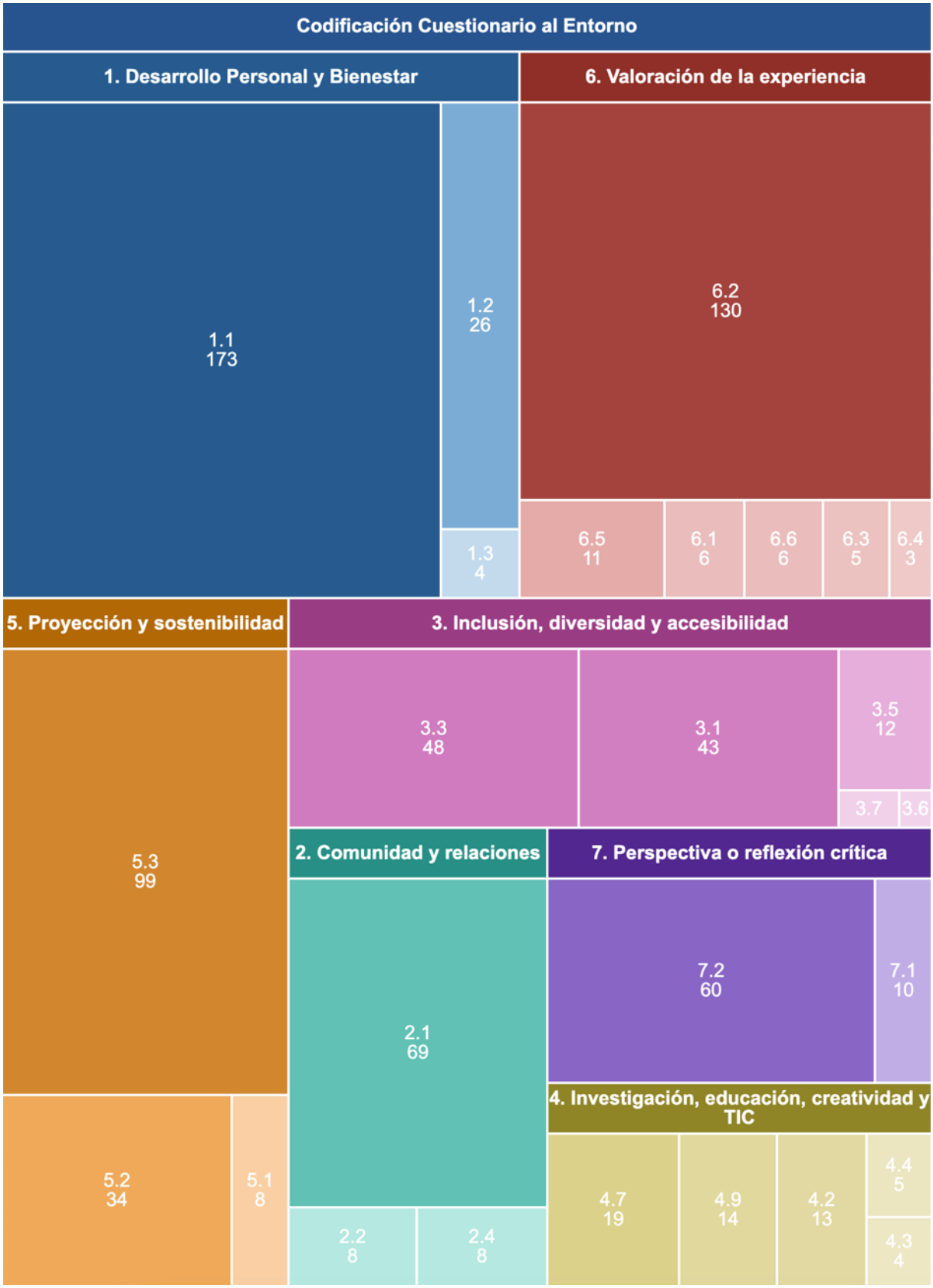


Tabla 23. Relación jerárquica de nodos temáticos y su n.º de registros codificados en el Cuestionario al Entorno.

N	Nodos	N	Nodos
821	**Codificación Cuestionario al Entorno**	13	4.2. Enfoque educativo e innovador
203	1. Desarrollo Personal y Bienestar	4	4.3. Fomento de la creatividad
173	1.1. Desarrollo personal	5	4.4. Fomento de la calidad artística
26	1.2. Impacto emocional positivo	0	4.5. Fomento de las TIC
4	1.3. Impacto emocional negativo	0	4.6. Altas expectativas
85	2. Comunidad y relaciones	19	4.7. Motivación
69	2.1. Fomento de relaciones sociales	0	4.8. Desmotivación
8	2.2. Sentido de pertenencia y comunidad	14	4.9. Refuerzo positivo
0	2.3. Sin sentido de pertenencia y comunidad	141	5. Proyección y sostenibilidad
8	2.4. Cooperación y colaboración	8	5.1. Visión a largo plazo y sostenibilidad
0	2.5. Falta de cooperación y colaboración	34	5.2. Promoción y recomendación
106	3. Inclusión, diversidad y accesibilidad	99	5.3. Transformación social
43	3.1. Inclusividad	161	6. Valoración de la experiencia
0	3.2. Falta de inclusividad	6	6.1. Disfrute y valor de la experiencia musical
48	3.3. Diversidad	130	6.2. Valoración de experiencia positiva
0	3.4. Falta de diversidad	5	6.3. Valoración de experiencia negativa
12	3.5. Accesibilidad	3	6.4. Valoración de la gestión y dirección del proyecto
1	3.6. Falta de accesibilidad	11	6.5. Valoración de la proyección exterior
2	3.7. Evolución de la inclusión, diversidad o accesibilidad	6	6.6. Expresión de gratitud
0	3.8. Falta de evolución de la inclusión, diversidad o accesibilidad	70	7. Perspectiva o reflexión crítica
55	4. Investigación, educación, creatividad y TIC	10	7.1. Desafíos
0	4.1. Fomento de la investigación	60	7.2. Propuesta de mejora

Una vez plasmadas las relaciones, jerarquías y frecuencias de los nodos es necesario examinar, uno por uno, dichos nodos, para profundizar en el contenido de sus referencias:

DESARROLLO PERSONAL (1.1.)

En el cuestionario al entorno se encuentran 173 respuestas referentes al desarrollo personal, con una cobertura del 8,78%. Estos registros hacen referencia a procesos de desarrollo personal positivo, crecimiento personal a través de la participación en el proyecto, aprendizaje de nuevas habilidades y superación de desafíos personales.

Algunos de los testimonios más significativos, recogidos en el cuestionario al entorno, son:

> **Referencia 2**: mejora su autoestima.
>
> **Referencia 4**: responsabilidad y crecimiento personal.
>
> **Referencia 29**: desarrolla empatía.
>
> **Referencia 43**: es más activ@.
>
> **Referencia 77**: está mejor de la depresión.
>
> **Referencia 85**: sí, sobre todo a nivel de autonomía social y emocional.
>
> **Referencia 147**: está mucho más feliz y mucho más vital.
>
> **Referencia 149**: se siente más válida.
>
> **Referencia 154**: ha potenciado unos valores y una forma de ser muy bonita que ya tenía.
>
> **Referencia 158**: sí, claramente. Le ayudó a saber relacionarse en un momento muy complicado de su vida y el sentirse integrado y valorado le ayudó a recuperar la autoestima, a tener más confianza en sí mismo y con todo ello a ser más feliz y tener energía para gestionar mejor su vida y sus dificultades.

IMPACTO EMOCIONAL POSITIVO (1.2.)

Se encuentran 26 referencias codificadas en el cuestionario al entorno, con una cobertura del 1,32%. Estas hacen referencia a experiencias enriquecedoras de los participantes. Algunas de las respuestas más significativas, recogidas en el cuestionario al entorno, son:

Referencia 1: sí, el coro ha sido un gran respaldo emocionalmente.

Referencia 2: a mí que estoy a más de 12.000km. Me hace sensible ver el trabajo que hacen ... son únicos en el mundo.

Referencia 3: está feliz, contenta y muy agradecida de formar parte del coro.

Referencia 4: ayudando a personas que les cuesta las relaciones sociales, hace que mejore su autoestima.

Referencia 10: hace más felices a los participantes y al público.

Referencia 12: a algunos amigos les ha ayudado a ampliar su círculo de amistades. Además van a los ensayos con ilusión, lo cual puede mejorar su estado de ánimo día a día.

Referencia 18: es feliz participando.

IMPACTO EMOCIONAL NEGATIVO (1.3.)

En el cuestionario al entorno aparecen 4 referencias codificadas, con un 0,20% de cobertura. Estas anotaciones o testimonios aluden a situaciones de estrés, agobio o autoexigencia con la actividad. Los más representativos son:

Referencia 1: estrés en momentos puntuales.

Referencia 4: se frustra un poco con la lengua de signos, pero se esfuerza mucho y quiere hacerlo bien.

FOMENTO DE LAS RELACIONES SOCIALES (2.1.)

Con una cobertura del 3,50%, aparecen 69 referencias codificadas en el cuestionario al entorno. Las aportaciones describen experiencias positivas de socialización de los participantes. Algunas de las respuestas más llamativas se muestran a continuación:

Referencia 4: mejora en las relaciones sociales con gente de su edad.

Referencia 7: si, ha ampliado su círculo de amigos.

Referencia 8: mejora de sus habilidades sociales.

Referencia 14: vuelve a retomar la ilusión, amplia su círculo social y ayuda a superar una ruptura.

Referencia 20: ella no tenía tantos amigos y ahora hasta logra salir a divertirse, siempre me cuenta de sus viajes y presentaciones.

> **Referencia 27**: a mi hijo le ha venido muy bien tener este espacio para relacionarse.
>
> **Referencia 45**: completamente, se inició en una actividad que le gustaba rodeado de muy buenos compañeros que le han aportado buenos momentos y distintos puntos de ver la vida; todos ellos ejemplos de superación.
>
> **Referencia 57**: además de todo lo que ya se nombra aquí, fomenta los vínculos entre las personas, los cuidados, crea lazos personales y emocionales, aumenta la calidad de vida, potenciando lo grupal frente a lo individual y supone también una alternativa a la soledad.
>
> **Referencia 60**: es una asociación con unos fines y que fomenta unos valores y una práctica necesarios en una sociedad cada vez más individualizada y con tantos problemas para construir tejidos sociales y relaciones interpersonales porque promueve la inclusión social en un marco práctico de verdad y no solo teórico.
>
> **Referencia 62**: claramente le ayudó a saber relacionarse en un momento muy complicado de su vida.
>
> **Referencia 67**: ha desarrollado algunas herramientas para estar más cómoda en entornos sociales.

SENTIDO DE PERTENENCIA (2.2.)

En el cuestionario al entorno aparecen 8 referencias codificadas que hacen referencia al sentido de pertenencia, con una cobertura del 0,41%. Aquí pueden apreciarse algunas de ellas:

> **Referencia 3**: si, en el aspecto de relaciones sociales ha mejorado. Hace algo que le gusta y le ilusiona. Emplea su tiempo de ocio en algo valioso. Está contento. Muchas gracias.
>
> **Referencia 6**: va y cuenta lo que hacen allí con mucha ilusión y está muy involucrada con el Coro.

COOPERACIÓN Y COLABORACIÓN (2.4.)

En el cuestionario al entorno se codifican 8 referencias, con una cobertura del 0,41%, relacionadas con la cooperación y colaboración. Véanse algunas de las más relevantes:

Referencia 2: sí, siempre ayuda a tener más confianza en sí misma y en el trabajo en equipo.

Referencia 4: con trabajo y colaborando unos con otros se pueden tener grandes resultados. La inclusión en el Coro Inclusivo Cantatutti es una realidad.

Referencia 6: es un lugar donde puede satisfacer todas sus necesidades por ayudar a los demás a la par que aprende de todos.

INCLUSIVIDAD (3.1.)

En el cuestionario al entorno se encuentran 43 referencias codificadas sobre inclusividad, con una cobertura de 2,18%. Este nodo agrupa anotaciones o registros relativos al fomento de la inclusividad o la concienciación al respecto. También se registran testimonios con alusión a los beneficios a participantes o entorno. Algunos ejemplos representativos pueden ser:

Referencia 4: el hecho de ver que gente con discapacidad es capaz de participar en proyectos como este, puede cambiar la percepción de mucha gente que no está habituada al trato con gente con estas discapacidades.

Referencia 6: me parece muy importante la inclusión, que no haya barreras.

Referencia 8: es importante que os conozcan, ya que al ver como trabajáis en el coro, te sensibilizas con el tema de la inclusión, y a mí personalmente me habéis despertado la curiosidad...te informas, aprendes.

Referencia 11: sensibilizando a la sociedad a q vale la pena hacer esfuerzos para la inclusión pues la mejora es para el que da y para el que recibe.

Referencia 13: es más crítica con la integración social.

Referencia 14: demostrando que la integración social es posible y nos hace más felices.

Referencia 17: mejora su integración.

Referencia 26: la inclusión en el coro es una realidad.

Referencia 27: aportando conciertos multisensoriales e innovar lo clásico a una representación inclusiva y consciente de la música.

Referencia 41: es una asociación con unos fines y que fomenta unos valores y una práctica necesarios en una sociedad cada vez más individualizada y con tantos problemas para construir tejidos sociales y

> relaciones interpersonales porque promueve la inclusión social en un marco práctico de verdad y no solo teórico.
>
> **Referencia 42**: ofrece oportunidades de inclusión real que apenas existen en a día de hoy y funciona con éxito, la gente disfruta junta y se consiguen resultados musicales y artísticos valorados socialmente.
>
> **Referencia 43**: normalizando lo que antes era "especial".

DIVERSIDAD (3.3.)

En cuanto a la diversidad, se recogen 48 referencias codificadas, con una cobertura de 2,44%. Dichas aportaciones se refieren al fomento de la diversidad o concienciación, a la diversidad aplicada a las personas, a la procedencia, a la edad o a la (dis)capacidad. Algunos ejemplos representativos son los siguientes:

> **Referencia 3**: me gusta que, siendo sobre todo un coro de gente joven, participen personas de distintas edades. La mayoría de los coros están formados por personas mayores.
>
> **Referencia 5**: afirmando que no hay barreras de ningún tipo para hacer lo que te propongas, no importa edad, ni condiciones físicas o psíquicas y la mezcla de personas de todo tipo favorece la tolerancia y el respeto.
>
> **Referencia 7**: el hecho de ver que gente con (dis)capacidad es capaz de participar en proyectos como este, puede cambiar la percepción de mucha gente que no está habituada al trato con gente con estas discapacidades.
>
> **Referencia 10**: si, la convivencia con personas de diferentes capacidades y también, perder la timidez.
>
> **Referencia 29**: visibiliza la diversidad y busca en ella y con ella el resultado global.
>
> **Referencia 40**: poniendo en valor la diversidad.

ACCESIBILIDAD (3.5.)

En el cuestionario al entorno se encuentran, con un 0,61% de cobertura, 12 referencias codificadas asociadas a la accesibilidad. En la práctica, dichas anotaciones o testimonios registrados hacen alusión a la LSE y la preocupación por la accesibilidad musical. Algunos ejemplos representativos son:

> **Referencia 1**: más inquietud por la música y sus diversas formas de expresión.
>
> **Referencia 3**: mostrando que cualquier persona puede expresarse musicalmente.
>
> **Referencia 8**: mayor conocimiento de LSE, mayor conocimiento de formas de inclusión.

FALTA DE ACCESIBILIDAD (3.6.)

Existe 1 referencia en el cuestionario al entorno, con una cobertura del 0,05%, sobre falta de accesibilidad:

> **Referencia 1**: como intérprete de LSE (las veces que yo he acudido a un concierto del Coro Inclusivo Cantatutti) he visto algunas cosas que podrían mejorar de cara al entendimiento de la LSE ya que al signar 30 personas (por ejemplo) a la vez se pierde mucho la lengua de signos y no se ven claros los signos. El color de ropa no permitía ver de manera correcta los signos. Otra cosa que me pareció importante fue que en ese espectáculo no se escuchaba bien lo que decíais.

EVOLUCIÓN DE LA INCLUSIÓN, DIVERSIDAD O ACCESIBILIDAD (3.7.)

En el cuestionario al entorno se registran 2 referencias codificadas, con una cobertura del 0,10%, que ilustran la evolución en inclusión, diversidad o accesibilidad en el proyecto. La referencia más significativa incluye la siguiente reflexión:

> **Referencia 2**: es un proyecto precioso y ejemplar que se puede imitar y preparar en otros lugares más. Quizás, con el paso del tiempo, ofrecer de alguna manera orientación o pautas para otros coros que deseen seguir este proyecto. Y así podamos tener muchos coros y grupos de diversas actividades que no necesariamente tengan que llevar la etiqueta de inclusiva sino que todos seamos vistos por igual y aplaudidos por igual.
>
> Que se piense y sienta que las personas con discapacidad visible a nuestros ojos no significan ni más ni menos que los demás. Para mi parecer, el llevar esa etiqueta "con discapacidad tal", ya nos hace ver que necesita ayudas, que no puede esto o esto otro, que tal y cual... y quién sin "discapacidad" no necesita de todo ello en algún momento de su vida o algún día? Son acaso llamados personas con discapacidad momentánea o temporal?

ENFOQUE EDUCATIVO E INNOVADOR (4.2.)

En el cuestionario al entorno se encuentran 13 referencias codificadas, con una cobertura del 0,66%, relativas al enfoque educativo e innovador del proyecto. Las anotaciones en el cuaderno reflejan el fomento de nuevos aprendizajes y proyección educativa. Algunos ejemplos representativos son:

> **Referencia 2**: experiencia de socialización, aprendizaje, autoestima.
>
> **Referencia 3**: es importante que os conozcan, ya que al ver como trabajáis en el coro, te sensibilizas con el tema de la inclusión, y a mí personalmente me habéis despertado la curiosidad...te informas, aprendes
>
> **Referencia 6**: es un proyecto precioso y ejemplar que se puede imitar y preparar en otros lugares más. Quizás, con el paso del tiempo, ofrecer de alguna manera orientación o pautas para otros coros que deseen seguir este proyecto. Y así podamos tener muchos coros y grupos de diversas actividades que no necesariamente tengan que llevar la etiqueta de inclusiva sino que todos seamos vistos por igual y aplaudidos por igual.

FOMENTO DE LA CREATIVIDAD (4.3.)

Se referencian 4 respuestas codificadas en el cuestionario al entorno, con una cobertura del 0,20%, referentes al fomento de la creatividad. Un ejemplo de este nodo es:

> **Referencia 1**: da a conocer a través de la música segmentos de la sociedad que pasan desapercibidos en la vida cotidiana.

FOMENTO DE LA CALIDAD ARTÍSTICA (4.4.)

En el cuestionario al entorno aparecen registradas 5 referencias codificadas con un 0,25% de cobertura, que hacen mención al fomento de la calidad artística. Estos ejemplos pueden verse reflejados en las siguientes líneas:

> **Referencia 1**: cualquier persona puede expresarse musicalmente.

Referencia 3: canta mejor.

Referencia 4: consiguen resultados musicales y artísticos valorados socialmente

MOTIVACIÓN (4.7.)

Se codifican 19 referencias en el cuestionario al entorno con una cobertura del 0,96%, respecto al nodo de motivación. Las anotaciones hacen referencia a la motivación a los participantes percibida desde su entorno. Varios de los ejemplos relevantes son:

Referencia 2: tiene ilusión cuando va a los ensayos y conciertos.

Referencia 5: tienen una ilusión por participar.

Referencia 6: van a los ensayos con ilusión, lo cual puede mejorar su estado de ánimo día a día.

Referencia 10: en las relaciones sociales y en la motivación por la superación personal.

Referencia 18: se siente realizada. Está deseando que lleguen los martes y jueves para ir a cantar.

Referencia 19: esta encantadísimo con el coro, habla muchísimo de él y se le nota una gran ilusión hacia él.

REFUERZO POSITIVO (4.9.)

En el cuestionario al entorno se recogen 14 referencias codificadas, con una cobertura del 0,71%, en relación al refuerzo positivo. Las respuestas a este respecto recopilan elogios desde el entorno. Algunas de estas muestras son:

Referencia 1: solo desearles éxito.

Referencia 2: acoger a quien sufre a quien se siente solo, a quien está lejos de su tierra y de su gente y hacerlos sentir en casa, también es inclusión ❤

Referencia 3: animar a este colectivo a seguir trabajando con la misma ilusión e inspiración!!

Referencia 4: es muy grande que personas que se sienten excluidas en otros ámbitos, en el coro encuentren su hueco y se sientan parte activa de la sociedad.

Referencia 5: me encanta que mi hija forme parte de esta maravilla y tengo envidia sana cuando la veo cantar con vosotros, me gustaría estar ahí 😌.

Referencia 6: sois especiales!!!

Referencia 8: mucha fuerza para seguir el camino.

VISIÓN A LARGO PLAZO Y SOSTENIBILIDAD (5.1.)

La visión a largo plazo y sostenibilidad en el cuestionario al entorno agrupa 8 referencias codificadas, con una cobertura del 0,41%. Este nodo, recoge percepciones relativas a la proyección del proyecto y a la sostenibilidad económica u organizativa. Véanse las siguientes intervenciones:

Referencia 1: dando ejemplo de su proyecto.

Referencia 2: que os den ayudas.

Referencia 4: siguiendo la misma línea y tratando de organizar conciertos en diferentes lugares de España para darse a conocer aún a más público.

Referencia 5: dándose a conocer más. Es un proyecto precioso y ejemplar que se puede imitar y preparar en otros lugares más. Quizás, con el paso del tiempo, ofrecer de alguna manera orientación o pautas para otros coros que deseen seguir este proyecto. Y así podamos tener muchos coros y grupos de diversas actividades que no necesariamente tengan que llevar la etiqueta de inclusiva sino que todos seamos vistos por igual y aplaudidos por igual.

Referencia 7: la mera presencia y visibilidad de las personas del Coro Inclusivo Cantatutti me parece un gran paso (aunque falta mucho camino por recorrer).

Referencia 8: manteniendo este proyecto en el tiempo.

PROMOCIÓN Y RECOMENDACIÓN (5.2.)

En el cuestionario al entorno aparecen referenciadas 34 anotaciones codificadas con el nodo de promoción y recomendación, con una cobertura del 1,73%. Algunos ejemplos representativos son:

Referencia 1: deberían tener más difusión.

Referencia 4: sensibilizando a la sociedad a q vale la pena hacer esfuerzos para la inclusión pues la mejora es para el que da y para el que recibe.

Referencia 18: desde lo pequeño, ilusionando a los que participan, en lo grande, mostrando a la sociedad que no todo es la perfección y la competitividad, y que en la diversidad y en los valores que se transmiten, constancia, tolerancia, respeto y sacrificio hay también belleza

Referencia 21: haciendo visible que es posible trabajar y conseguir cosas entre personas con distintas capacidades.

Referencia 25: dando ejemplo a otros estamentos y asociaciones.

TRANSFORMACIÓN SOCIAL (5.3.)

El cuestionario al entorno recoge 99 referencias codificadas de transformación social, con una cobertura del 5,02%. Algunos ejemplos representativos pueden leerse a continuación:

Referencia 1: por eso los pequeños "movimientos", accesibles y cercanos, son oportunidades de que demos "el "pequeño pasito" y nos impliquemos ACTIVAMENTE. La transformación social la produce la suma de individuos que se suman a ella. Y a muchos nos está apeteciendo cantar en un grupo que además representa algo más. Nos llama a "ser parte de", y no solo espectador.

Referencia 2: fomentando valores como; Igualdad, respeto, tolerancia, empatía, alegría, a mí que estoy a más de 12.000km. Me hace sensible ver el trabajo que hacen ... son únicos en el mundo.

Referencia 3: que los niños (incluso sin conocer a ningún participante del coro) puedan asistir a estos conciertos ayuda a que puedan normalizar de manera natural la diversidad y fomenta el respeto.

Referencia 5: con los valores que transmite da ejemplo y ayuda a construir una sociedad mejor.

Referencia 10: el hecho de ver que gente con (dis)capacidad es capaz de participar en proyectos como este, puede cambiar la percepción de mucha gente que no está habituada al trato con gente con estas discapacidades.

Referencia 83: fomenta los vínculos entre las personas, los cuidados, crea lazos personales y emocionales, aumenta la calidad de vida, potenciando lo grupal frente a lo individual y supone también una alternativa a la soledad.

> **Referencia 87**: fomenta unos valores y una práctica necesarios en una sociedad cada vez más individualizada y con tantos problemas para construir tejidos sociales y relaciones interpersonales porque promueve la inclusión social en un marco práctico de verdad y no solo teórico.
>
> **Referencia 88**: ofrece oportunidades de inclusión real que apenas existen en a día de hoy y funciona con éxito, la gente disfruta junta y se consiguen resultados musicales y artísticos valorados socialmente.
>
> **Referencia 92**: la mera presencia y visibilidad de las personas del coro me parece un gran paso (aunque falta mucho camino por recorrer). Me parece muy importante el hecho de que se les da una oportunidad de ocio, de trabajo y esfuerzo y de darles un espacio y un lugar donde se sientan seguros.
>
> **Referencia 96**: es una iniciativa que ya transforma la sociedad desde que se pone en marcha.

DISFRUTE Y VALOR DE LA EXPERIENCIA MUSICAL (6.1.)

El disfrute y valor de la experiencia musical se recoge en 6 referencias codificadas en el cuestionario al entorno, con una cobertura del 0,30%. Los registros recogen testimonios y anotaciones sobre momentos de aprendizaje, ensayos y actuaciones. Así como en relación al disfrute y valor de la experiencia musical, vista desde fuera. Algunos ejemplos representativos son:

> **Referencia 1**: más inquietud por la música y sus diversas formas de expresión.
>
> **Referencia 3**: ha facilitado un contacto activo con la música y le ha enseñado a compartirla con personas diferentes.
>
> **Referencia 5**: me ha encantado ver participar a todos en el coro y que creo que todos dan lo mejor de sí al participar, no por vanidad sino porque aman lo que hacen y eso es lo más valioso. Además, la música es una de las mejores terapias para el alma...
>
> **Referencia 6**: se consiguen resultados musicales y artísticos valorados socialmente.

VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA POSITIVA (6.2.)

En el cuestionario al entorno se recogen 130 referencias codificadas en torno a la valoración positiva de la experiencia, con una cobertura del 6,60%. Esto puede verse plasmado en los siguientes ejemplos:

> **Referencia 16**: los buenos ratos hay que buscarlos, este coro en un buen medio para encontrarlos.
>
> **Referencia 39**: me encanta la forma que tenéis este proyecto.
>
> **Referencia 46**: un proyecto de verdadera inclusión.
>
> **Referencia 52**: desde fuera me parece magnífico el trabajo que realiza.
>
> **Referencia 61**: nunca he conocido una iniciativa tan grande. El coro es un ejemplo para todos.
>
> **Referencia 74**: creo que lo estáis haciendo bien.
>
> **Referencia 79**: entre otras muchas cosas, mejora la vida social de aquellos miembros del Coro Inclusivo Cantatutti con discapacidades, lo que conlleva en la mejora de su bienestar general en la vida.
>
> **Referencia 81**: actuaciones de gran calidad en el que todos (sin excepción) contribuyen y tienen su rol. Enseña que ponemos límites innecesarios a otras personas.
>
> **Referencia 97**: el acercamiento de las personas cercanas y no tan cercanas, sensibilizando, normalizando la convivencia, visibilizando las dificultades que otras personas deben enfrentarse.
>
> **Referencia 112**: es beneficioso para incluir a todo tipo de personas.
>
> **Referencia 113**: si podemos cantar juntas, podemos vivir juntas.
>
> **Referencia 128**: sinceramente me parece un coro muy implicado en todo.

VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA NEGATIVA (6.3.)

Se encuentran 5 referencias codificadas en el cuestionario al entorno, con una cobertura del 0,25%, en alusión a valoraciones negativas de la experiencia. Los registros aluden a la falta de motivación o conflictos entre participantes. Algunos de ellos pueden verse aquí plasmados:

> **Referencia 1**: aburrimiento con ciertos ensayos.
>
> **Referencia 2**: ha sentido que algún compañero no valoraba su dedicación.

> **Referencia 3**: algunos comentarios y "juicios" de algunas personas "lideres" le hicieron sentirse menos a gusto, incluso incómodo en algunos momentos y ello unido a otras cuestiones personales ha sido la causa fundamental de que haya ido dejando de acudir. Pero no es culpa del Coro Inclusivo Cantatutti, son cosas de las relaciones entre iguales que pueden pasar. El Coro Inclusivo Cantatutti tiene un ambiente integrador y con valores, pero nadie es perfecto y estas cosas pasan. Lo bueno es que cuando pasó, él ya estaba más fuerte y con más recursos sociales para poderlo encajar bien.
>
> **Referencia 4**: desafortunadamente, un entorno inclusivo permite la entrada a todo el mundo, incluyendo a gente desconsiderada de vez en cuando (aunque suceda pocas veces).

VALORACIÓN DE LA GESTIÓN Y DIRECCIÓN DEL PROYECTO (6.4.)

En el cuestionario al entorno se registran 3 referencias codificadas, con una cobertura del 0,15%, relativas a la valoración de la gestión y dirección del proyecto. Destacan las felicitaciones en este tipo de respuestas, como en la siguiente:

> Referencia: felicitaciones al director y a cada uno y todos los participantes que contribuyen a que este lindo proyecto surja y sobre todo que sea compartido y que lo disfrutamos todos.

VALORACIÓN DE LA PROYECCIÓN EXTERIOR (6.5.)

En cuanto a la valoración de la proyección exterior, el cuestionario al entorno recoge 11 referencias codificadas, con una cobertura del 0,56%. Ejemplos representativos son:

> **Referencia 10**: da visibilidad a la diversidad. Sensibiliza al conjunto de la sociedad y proyecta una imagen muy positiva de los que estáis implicados.
>
> **Referencia 11**: abriendo la mente. Te hace pensar en necesidades y capacidades de otras personas que no te habías planteado hasta que no ves un concierto de Coro Inclusivo Cantatutti.

EXPRESIÓN DE GRATITUD (6.6.)

En el cuestionario al entorno se codifican 6 referencias, con una cobertura del 0,30%, relativas a expresiones de gratitud. Véanse algunas muestras:

> **Referencia 2**: mi agradecimiento no puede explicarse en palabras. El coro es un ejemplo para todos.
>
> **Referencia 3**: muchas gracias!!!
>
> **Referencia 5**: reitero mi agradecimiento por esta iniciativa. A mi hijo le ha venido muy bien tener este espacio para relacionarse.

DESAFÍOS (7.1.)

Se pueden encontrar 10 referencias codificadas, con una cobertura del 0,51%, en torno a los desafíos que enfrenta el proyecto. Pueden leerse algunas muestras significativas a continuación:

> **Referencia 1**: espero que no os pase, como en muchos coros, que las cuestiones de estatutos y reglamentos internos dificulten vuestro proceso de crecimiento y disfrute, y que se mantenga con espíritu fresco y joven.
>
> **Referencia 4**: creo que tenemos que buscar la forma de que se borre esa parte de nuestra vida, que todos somos todos, y que todos tenemos fortalezas, virtudes, defectos y debilidades. Que todos necesitamos de los demás y los demás igualmente necesitan de nosotros.
>
> Yo, ya digo, borraría la palabra inclusivo... no considero necesario el hacer ver que en mi coro se aceptan personas que aparentemente son diferentes a las demás, como si los demás fuésemos todos iguales, jejeje. o peor aún, perfectos?
>
> **Referencia 5**: en el ámbito de la inclusión, quizá, más allá de la empatía y la aceptación de la diversidad contar con instrumentos reales de apoyo que permitan una mayor posibilidad de participación en los conciertos que requieren salidas o viajes.
>
> **Referencia 6**: hubo un par de meses que le costaba ir por su estado anímico pero por motivos personales.
>
> **Referencia 7**: se frustra un poco con la lengua de signos, pero se esfuerza mucho y quiere hacerlo bien.
>
> **Referencia 8**: para que tenga quizá un nivel más alto de inclusión me gustaría que hicieran jornadas donde además de la música, hubiera educación psicosocial de la diversidad en todos sus sentidos. Para

llevar más allá de la música y de la convivencia la inclusión de las personas participantes y mayor concienciación.

PROPUESTA DE MEJORA (7.2.)

En el cuestionario al entorno aparecen registradas 60 propuestas de mejoras, con una cobertura del 3,04%. En este instrumento destacan las propuestas de mejora de la promoción y proyección exterior del proyecto. Algunas de las referencias más destacadas son:

Referencia 1: mayor difusión-marketing (no veo que salga mucho en "medios", al menos a mí no me llega más que por contacto directo de miembros o si familia).

Referencia 2: yo llevé a mis hijos a un concierto y estoy segura de que sería muy enriquecedor que el colegio hiciera excursiones para conocer el proyecto, ver algún concierto, hacer preguntas a los integrantes... Según la edad de los niños. O que algunos integrantes visitasen el colegio.

Referencia 3: más apoyo por parte de las instituciones de la sociedad aragonés.

Referencia 6: creo que necesita más apoyo institucional. Muchos más recursos, incluidos los económicos. Mayor difusión. Es un ejemplo a seguir y como tal lo tendrían que valorar mucho más todos los actores de la sociedad; gobierno, empresa privada, asociaciones, etc.

Referencia 7: dar más visibilidad.

Referencia 8: aumentar recursos y medios para hacer mucha más acción artística y social.

Referencia 21: podrían presentarse en otros países y competir también, además de ampliar conocimientos, intercambiarían aprendizajes.

Referencia 33: ampliar horario.

Referencia 47: más actuaciones a nivel de barrios y pueblos.

Referencia 56: quizás se podría promover conciertos enfocados a niños para normalizar esta forma de hacer y escuchar la música desde pequeños. O simplemente, haciendo los conciertos a horas algo más tempranas para que podamos disfrutar del concierto entero :)

5.1.1.4. FOCUS GROUPS

En los dos *focus groups* realizados con miembros del Coro Inclusivo Cantatutti, se han recopilado una serie de referencias derivadas del diálogo y discusión de los participantes. Cabe destacar que la codificación y los nodos temáticos identificados han sido consistentes en ambos grupos. Se han codificado un total de 717 nodos procedentes de ambas sesiones.

Las preguntas han abordado diversos aspectos de la experiencia de los participantes en el CIC, comenzando con una breve presentación personal y la historia de su involucramiento en el proyecto. Se ha explorado la forma en la que describen su experiencia desde el inicio hasta la actualidad, los cambios percibidos en sus vidas desde que se unieron a la iniciativa, el modo en que captan la contribución del CIC al fomento de la inclusión y la diversidad en la sociedad, así como el impacto que su participación ha tenido en su percepción y actitud hacia la diversidad. De igual manera se han discutido las fortalezas y debilidades experimentadas en el proyecto, las mejores vivencias hasta la fecha, y las sugerencias de mejora para potenciar distintos aspectos del coro, como su capacidad de inclusión y de transformación social.

Figura 28. Relación de frecuencias en función de la codificación de los nodos en el Focus Groups.

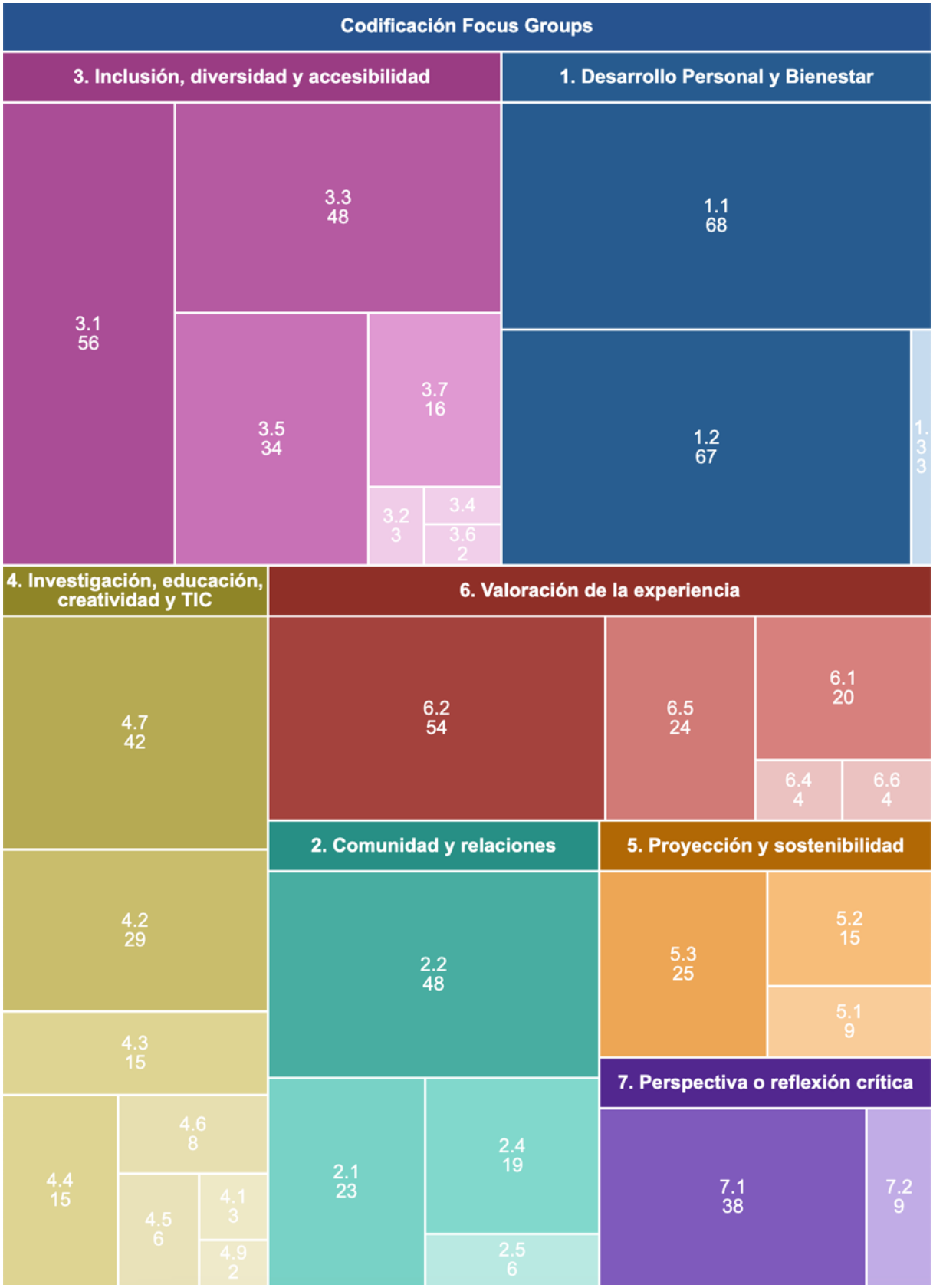


Tabla 24. Relación jerárquica de nodos temáticos y su n.º de registros codificados en los Focus Groups.

N	Nodos	N	Nodos
717	**Codificación *Focus groups***	29	4.2. Enfoque educativo e innovador
138	1. Desarrollo Personal y Bienestar	15	4.3. Fomento de la creatividad
68	1.1. Desarrollo personal	15	4.4. Fomento de la calidad artística
67	1.2. Impacto emocional positivo	6	4.5. Fomento de las TIC
3	1.3. Impacto emocional negativo	8	4.6. Altas expectativas
96	2. Comunidad y relaciones	42	4.7. Motivación
23	2.1. Fomento de relaciones sociales	0	4.8. Desmotivación
48	2.2. Sentido de pertenencia y comunidad	2	4.9. Refuerzo positivo
0	2.3. Sin sentido de pertenencia y comunidad	49	5. Proyección y sostenibilidad
19	2.4. Cooperación y colaboración	9	5.1. Visión a largo plazo y sostenibilidad
6	2.5. Falta de cooperación y colaboración	15	5.2. Promoción y recomendación
161	3. Inclusión, diversidad y accesibilidad	25	5.3. Transformación social
56	3.1. Inclusividad	106	6. Valoración de la experiencia
3	3.2. Falta de inclusividad	20	6.1. Disfrute y valor de la experiencia musical
48	3.3. Diversidad	54	6.2. Valoración de experiencia positiva
2	3.4. Falta de diversidad	0	6.3. Valoración de experiencia negativa
34	3.5. Accesibilidad	4	6.4. Valoración de la gestión y dirección del proyecto
2	3.6. Falta de accesibilidad	24	6.5. Valoración de la proyección exterior
16	3.7. Evolución de la inclusión, diversidad o accesibilidad	4	6.6. Expresión de gratitud
0	3.8. Falta de evolución de la inclusión, diversidad o accesibilidad	47	7. Perspectiva o reflexión crítica
120	4. Investigación, educación, creatividad y TIC	38	7.1. Desafíos
3	4.1. Fomento de la investigación	9	7.2. Propuesta de mejora

Tras haber delineado las conexiones, estructuras jerárquicas y la prevalencia de los nodos, se hace imperativo investigar cada uno de ellos de forma individual, con el objetivo de ahondar en el significado y contexto de sus respectivas referencias.

DESARROLLO PERSONAL (1.1.)

En los dos *focus groups* se encuentran 32 y 36 anotaciones referentes al desarrollo personal, con una cobertura del 33,34% y del 30,51% respectivamente. Estos registros hacen referencia a procesos de desarrollo personal positivo, crecimiento personal a través de la música y la participación en el proyecto, aprendizaje de nuevas habilidades, superación de desafíos personales o procesos de autoconciencia y autorreflexión.

Algunos de los testimonios más significativos de los participantes, recogidos en los *focus groups*, son:

> **Referencia 1.1**: yo a nivel personal lo he vivido como… de una manera muy interesante, porque ha sido una aproximación como digo a la música, que me gustaba mucho, pero como simple usuario de todo tipo de música. Y esto me ha permitido pues mejorar mis competencias no solo cantando.
>
> **Referencia 1.7**: yo noto que dentro de mis capacidades X yo noto mejoría en muy poco tiempo. Tengo que mejorar mucho, pero he mejorado, no sé cuánto, pero me lo noto. Entonces, es como un incentivo más, aparte de que me lo paso bien
>
> **Referencia 1.10:** yo cuando entré aquí, pues iba demasiado rápido, les metían mucha caña y lo que más me abrumaba era, que había mucha gente que no tenía ningún tipo de discapacidad y eso me daba miedo. Que me fueran a rechazar y todo eso. Pero la verdad es que ha ido cambiando desde entonces; fui conociendo a gente y cuando estuvo la pandemia, pues, me di cuenta de que era el único sitio en el que me sentía bien, un sitio que sabía que podía estar liberada de toda la presión que había en mi casa. Y fue lo único que me ayudó.
>
> **Referencia 1.12:** todo lo que aprendo aquí lo aplico en mis clases. Entonces es que a nivel tanto profesional como de salud vocal, me ha venido muy bien.
>
> **Referencia 1.17:** yo profesionalmente no me dedico a la música, como sabéis vosotros, y para mí, lo que me ha posibilitado, (porque creo que lo comentaba con X, yo creo pues, que así después de la experiencia del primer año), es el cumplir un deseo escondido, que tenía que ser, hacer música sin saber música y con un esfuerzo mínimo.

Referencia 2.4: colaboro en todo lo que puedo y a la vez me ayuda a formarme musicalmente, en lengua de signos y otros aspectos de mi vida.

Referencia 2.7: a mí me ha servido mucho para mejorar. A nivel artístico, a trabajar mi voz, a la hora de trabajar y de dar clase, en mi caso, pues también me da muchas ideas, también me ha aportado a ver realmente cómo es la inclusión.

Referencia 2.10: como participe del proyecto me hace sentir que estoy evolucionando y que soy parte de este proyecto. El proyecto sube y yo también y crezco como persona, crezco como cantante, no mucho, pero también y sientes un crecimiento personal muy guay.

Referencia 2.13: pues no sabía cantar nada y de repente estuvimos cantando en varios idiomas que, yo mismo me he asombrado cuantos idiomas.

Referencia 2.14: empecé con muchos nervios, como muy nerviosa y luego ha habido temporadas mejores y peores. Empecé muy atrasada de la gente y no sabía, no quería saber, me apartaba atrás, pensaba que valía mucho menos que los demás… y ahora, he empezado como a ponerme un poco más en el lugar de los demás, sintiéndome un poco más cómo lo mismo que los demás.

Referencia 2.15: desde ese momento, a la persona que soy ahora dentro del coro creo que hay una evolución muy extraña, muy rápida y que tiene que ver con la participación, con las opciones que te da el propio proyecto, de implicarte y de dar lo que tú tienes al servicio de los demás. O sea, yo entré sin tener ni idea de cómo gestionar lo de escuchar a mucha gente a tu alrededor cantando, que sonaba muy bien, y que tú decías, bueno, pues igual este no es mi nivel … pero, poco a poco, ir encontrando tu sitio y donde puedes aportar más y cómo puedes sentarte al lado de una persona que ves que necesita un cierto apoyo y no sé, encontrar la forma de hacerlo, no es no es mérito mío, de sentarme en el sitio adecuado, sino que es que todos. Los sitios son adecuados, porque el coro, el proyecto en sí, te empuja a eso, o sea, es lo bonito, y es por lo que yo creo que mucha gente se queda, porque te da la oportunidad de valerte tú mismo y aportar a los demás haciendo que esto crezca.

Referencia 2.19: yo en mi vida he notado un gran cambio, porque yo creo, no, estoy seguro, que he ganado confianza en otros aspectos que igual tengo más escondidos. Yo puedo parecer muy tontorro, muy de broma, pero cada uno lleva su mochilica y sus cosas. Y enfrentarte a ponerte delante de las personas y cantar… antes se me hacía muy duro y cuando yo creo que sobrepasa esa primera barrera. Esa primera barrera la sobrepasas en otros aspectos de tu vida y poder hacer lo mismo te da herramientas. A mí me ha dado herramientas en mi vida para poder afrontar otros problemas.

Referencia 2.22: a mí me ha servido mucho sobre todo para guiar un poco hacia dónde quiero ir a nivel profesional.

Referencia 2.23: por un lado, como que ya es un cambio el poder potenciar un hobby que tú tienes y que en determinados contextos puede dar vergüenza, y desinhibir esa vergüenza, al quedar como el fenómeno de hacerlo en grupo, y que creo que es algo muy guay.

Referencia 2.24: yo estaba ya estudiando lengua de signos, pero el estar en el coro, como que me motivaba a seguir estudiando y el seguir estudiando, me motivaba a hacer más cosas. Como que fue un círculo muy guay que me ayudó a evolucionar en ese sentido. Y, en algún ensayo, tener que estar al otro lado, también me ha ayudado, como trabajo de profesor en una academia, a comunicarme o explicar cosas, porque al final, es estar detrás de gente que es muy diversa. Y es beneficioso en las dos direcciones, el trabajo que tengo me ayuda a lo que hago en el coro con la lengua de signos, pero también en la otra dirección, y creo que eso es un cambio muy positivo, que si no estuviera aquí no tendría la experiencia de hablar con todo este tipo de gente que luego me facilita mi trabajo. Entonces creo que eso es muy guay.

Referencia 2.26: en mi caso, a mí me costaba muchísimo hablar en público y algunas veces me cuesta, pero entrar en ese grupo me ha cambiado en el sentido de que, o cantas, te involucras, te implicas.

Referencia 2.29: yo en el coro en esta evolución me siento más libre, es mi sensación, me siento cómodo con quién soy y con cómo evoluciono yo.

Referencia 2.32: en el aspecto más personal, que yo soy informático, tenemos muchísimas asignaturas sobre temas de accesibilidad, cómo funciona el personaje en el aspecto operativo y todas estas cosas que tú, cuando las das, dices, esto no voy a usar nunca, y después de conocer gente, sí que le pones valor y no lo ves de la misma forma. Dices, esto antes me parecía que hablamos demasiado de estas cosas, porque no se utilizan nunca, y ahora creo que falta muchísima información sobre este campo.

Referencia 2.35: bueno, pues personalmente, creo que mi participación me ha servido también para empatizar con otras realidades.

IMPACTO EMOCIONAL POSITIVO (1.2.)

Se encuentran 33 y 34 referencias codificadas en los *focus groups,* con una cobertura del 34,94% y 28,89% respectivamente. Hacen referencia a testimonios que expresan felicidad, y que describen experiencias enriquecedoras dentro y fuera de los ensayos.

Algunas de las anotaciones o testimonios más significativos de los participantes, recogidos en estos, se muestran a continuación:

> **Referencia 1.2**: disfruto con el tiempo que estoy, sobre todo ensayando.
>
> Referencia 1.5 No sé cómo decirlo… Me emociono. En el coro se puede estar feliz, cuando una tiene discapacidad… No sé……
>
> **Referencia 1.23:** a nivel personal para mí ha supuesto todo, o sea, tengo un nuevo grupo de amigos con el que salir, a mí nadie me hubiera dicho en mi vida que aprendería lengua de signos y que me podría llegar a gustar tanto.
>
> **Referencia 1.33:** el proyecto en sí es lo que hace, te implica, te gusta tanto y te llega y te llena tanto que dices: jolín, yo quiero participar en esto, quiero ayudar en esto.
>
> **Referencia 2.1**: me siento bien, me parece divertido, me aporta beneficios, así que, pues bueno, decidí quedarme. Y ya desde el primer día lo dije: esto es un ambiente agradable así que me quedé por eso.
>
> **Referencia 2.4**: me gustó mucho, y me dijeron que me viniera, y la verdad es que la gente fue un encanto conmigo.
>
> **Referencia 2.5**: se creó muy buen ambiente y desde entonces estoy aquí.
>
> **Referencia 2.9**: bueno pues a mí lo primero es que emocionalmente ya supuso algo importante, porque yo empecé en 2017 y al principio de curso pues yo me sentía muy sola aquí, porque no sé, no tenía nadie bueno, o casi nadie, y cuando empecé la universidad pues estaba muy sola.
>
> **Referencia 2.19:** luego como he dicho antes, pero lo repito, al principio me sentía muy triste y sola porque había llegado a Zaragoza hacía poco tiempo.

IMPACTO EMOCIONAL NEGATIVO (1.3.)

En los *focus groups* aparecen 1 y 2 referencias codificadas, con un 2,31% y 0,22% de cobertura respectivamente. Los más llamativos son:

> **Referencia 1.1**: yo no me siento rechazado, pero no voy a gusto a las actividades lúdicas festivas, porque me siento fuera de sitio. No porque sea tímido o porque no; porque, ¿qué hago yo a las 2 de la mañana? para empezar, la media del coro es más jóvenes que mis hijos. [risas]
>
> **Referencia 2.2**: y ha pasado alguna vez que muchos, en algún momento, nos hemos quemado.

FOMENTO DE LAS RELACIONES SOCIALES (2.1.)

Con una cobertura del 12,08% y 9,89%, aparecen 12 y 11 referencias codificadas respectivamente en los *focus groups*. Las aportaciones describen situaciones de ayuda o colaboración, actividades de ocio extramusicales. Algunos de los testimonios más significativos son:

> **Referencia 1.2**: poder conocer a gente tan maravillosa.
>
> **Referencia 1.4**: he conocido otras personas y me ha gustado, pues me gusta estar cuando puedo los jueves de ensayo, pues, para socializar y convivir y todo lo que se hace…
>
> **Referencia 1.5**: el coro era mi único escape porque era lo único que me ayudaba, pues, a estar con la gente que quería estar, con mis amigos, y a respirar otro aire que no fuera de mi casa. [risas]
>
> **Referencia 1.6**: hasta que no vine al coro, pues no tenía esa naturalidad para hablar con todo el mundo, sea como sea, y, entonces, esto, es que no sé cómo, que a mí me ha venido muy bien, en ese aspecto, tanto para el cole, como para la vida.
>
> **Referencia 1.7**: tengo un nuevo grupo de amigos con el que salir.
>
> **Referencia 1.8**: no soy de Zaragoza. Llegué a Zaragoza, conocí un nuevo grupo de gente, un cambio terrible, sabéis lo que es un pueblo y cómo es de cerrado y llegas aquí, apertura de mente completa, para todos los aspectos, nadie te critica.
>
> **Referencia 1.10:** desde que estoy aquí, estoy más con la gente porque antes apenas salía de casa. Estaba más en casa y cuando ya vine aquí pues había días que me quedaba con los del coro y llegaba tarde a casa. Tanto, que mi madre eran las 12 o la una de la mañana y al día siguiente había clase y me decía: ¡qué! ¿no tienes casa? o ¿qué pasa? Vuelve a casa, que tienes clase mañana. Y alguna vez me ha llegado a decir: pensé que estabas en ese coro, ya no te veo por casa.
>
> **Referencia 2.8**: pues oye, también me ha venido muy bien para conocer a mi novio, por qué no. [risas]
>
> **Referencia 2.9**: ha cambiado como la forma en la que exploto mi tiempo libre, por decirlo de alguna forma, en el sentido de que por fin he encontrado como como un grupo de amigos con el que ir a karaokes con el que poder ir cantando por la calle o en un bar por la noche o este tipo de cosas.

SENTIDO DE PERTENENCIA (2.2.)

En los *focus groups* aparecen 23 y 25 referencias codificadas que hacen referencia al sentido de pertenencia, con una cobertura del 28,26% y 24,90%. En su mayoría se trata de testimonios de reafirmación personal, orgullo e identidad, o de acompañamiento y apoyo. Algunos de los más significativos son:

> **Referencia 1.1**: es que lo que se vive aquí es como… se hace como una familia, entonces es que ya es una necesidad; ya no solo musicalmente, sino es que me ayuda.
>
> **Referencia 1.5**: me encontré con una familia, con un ambientazo, con no sé, una sensación muy chula de decir: oye, pues yo quiero formar parte; O sea, que no quiero solo venir a cantar e irme, no. Abruma un poco a veces… Al principio puede abrumar, pero me lo pasé súper bien desde el minuto uno. Entonces cuando nos decíais: bueno, si queréis seguir los nuevos …. os apuntamos; ¿que si queremos? ¡Ya! Toma mi teléfono [risas].
>
> **Referencia 1.22:** el proyecto en sí es lo que hace, te implica, te gusta tanto y te llega y te llena tanto que dices: jolín, yo quiero participar en esto, quiero ayudar en esto. Entonces, incitar a participar siempre, a querer decir "quiero colaborar". Y eso se ve.
>
> **Referencia 2.1**: y porque aquí no solo vienes a cantar, sino que hay más actividades o más formas de participar por eso también me enganché.
>
> **Referencia 2.5**: la verdad que no me imaginaba que íbamos a viajar a Lituania ni me imaginaba que íbamos a dar conciertos así, tan importantes. Y vamos, yo lo que quiero es que siga avanzando pues yo me siento orgullosa de este proyecto.
>
> **Referencia 2.8**: la sensación que yo tengo es que desde el principio hasta ahora, yo, bueno, todo el mundo, me siento más acompañado, también siento que se adapta y que se ha conseguido hacer un grupo un poco más cohesionado y también podría decir que ahora también se ha organizado más, me siento en una estructura más organizada, más visible, que cuando empecé.
>
> **Referencia 2.17:** o sea, yo cuando acabe el año pasado, pues tuve una ruptura que me dejó en un estado anímico regular y tuve que abandonar el coro durante un tiempo. Y, como que lo bonito, creo que es, el momento de volver, sentir que sigue siendo tu espacio, que sigue siendo tu casa. Y allí es donde creo que cobra valor. Que eso, que sí que es como un cambio, porque tú, normalmente, cuando te desconectas de un grupo, el grupo avanza sin ti, Y aquí, aunque el grupo avance sin ti, se siente como que perteneces a este espacio y es porque el grupo hace por hacerlo y creo que es como el "*main point*" de este espacio.

> **Referencia 2.18:** la gente cuando cantamos nos aplaude porque ven que hacemos un trabajo que luego en los conciertos queda plasmado de una manera brillante. A mi modo de ver es así, con un resultado artístico fantástico, es que no paran de aplaudirnos, desde la modestia. [risas]

COOPERACIÓN Y COLABORACIÓN (2.4.)

En los *focus groups* se codifican 8 y 11 referencias, con una cobertura del 8,07% y 11,31% respectivamente, relacionadas con la cooperación y colaboración. Por lo general describen situaciones de coordinación entre los participantes para la realización de actividades o tareas, así como de ayuda entre iguales. Algunas muestras de ello son:

> **Referencia 1.5**: el otro día estuvimos una reunión unos cuantos, y se vio que había muchísimo índice de participación a nivel personal, de implicarles, de hacer tareas externas necesarias para el coro aparte de los ensayos que está muy bien.
>
> **Referencia 1.6**: yo con respecto a los equipos o comandos es algo que como tenemos tantas actividades y tantos palos que controlar y que trabajar pues son (no sé cuándo empezaron y cómo empezaron, pero me parece que son) muy fundamentales. Seguir comunicando, informando a la gente que sigue entrando nueva y recordando a la gente que estamos ahora, que se puede ayudar y que se necesita esa ayuda.
>
> **Referencia 2.10:** yo como fortalezas iba a decir el compromiso de los que formamos el coro en general, eso lo podemos ver con que está creciendo cada vez más al grupo y no es que haya un número constante de entrar y salir gente. Como fortaleza también iba a añadir, que se está organizando más internamente. A nivel de gestión del grupo, hay más organización, tenemos las comisiones o los grupos, como los queramos llamarlo, de trabajo. Y también se está delegando más.

FALTA DE COOPERACIÓN Y COLABORACIÓN (2.5.)

La falta de cooperación o colaboración se plasma en 3 referencias en cada grupo, con una cobertura de 2,94% y 1,81% sobre el total de los *focus groups*. Estas

intervenciones describen la percepción propia de los participantes. Algún ejemplo ilustrativo es:

> **Referencia 1.1**: igual pues falta un poco eso, el volcarte también, no solo al tema inclusión, sino al tema de que él esté a que el coro salga adelante, porque al final, eso lo que yo veo. Es que igual hay unas cuantas personas muy volcadas en que el proyecto salga adelante. Y es verdad que igual esto puede llegar a que mucha gente lleve mucha carga y otra gente… como que obviamente no es obligatorio, que no tienes por qué estar implicadísimo, pero, como que sí que falta, tanto a nivel de inclusión, que aprendamos todos a cómo llevarlo y a nivel de participación general, para que todo funcione. Y que todos pongamos de nuestra parte.
>
> **Referencia 1.3**: eso es cuestión también de las dimensiones. Que si tú estás en un grupo de 20 y hay que solucionar 3 temas, nos tocan a siete que colaboremos, mientras que, si somos 200, pues es más fácil de escurrir el bulto.
>
> **Referencia 2.1**: porque ya somos muchas personas, hay mucha gente que quiere entrar, hay mucha gente que… Y los que estamos colaborando, no podemos llegar a todo. Y de hecho, el proyecto no puede llegar a todo, porque la necesidad de individualizar a las personas, de estar atentos a las necesidades que tiene cada uno… llega un punto en el que es imposible.
>
> **Referencia 2.2**: yo sí que quería hablar un poco de eso. Que al final, muchas veces, los que estamos más implicados en el proyecto, que de esto ya hemos hablado alguna vez, somos casi siempre los mismos. Y ha pasado alguna vez que muchos, en algún momento, nos hemos quemado. Que creo que es algo que hay que cuidar bastante, porque a ver, tampoco puedes abrir a todo el mundo a que se ponga a hacer todo, porque ninguno nos implicamos al mismo nivel, pero sí que hay que vigilar: oye, es que igual esta persona lo está haciendo igual más porque lo considera una obligación, que porque realmente quiere, y al final acaban quemada, acaba mal, … cosas así, que yo creo que también hay que tenerlo en cuenta.
>
> **Referencia 2.3**: y entonces ¿qué está fallando?, si unos de un lado dicen que sienten que lo hacen por responsabilidad y porque nadie más lo hace, y otros dicen que no lo hacen porque siempre lo hacen los mismos.
>
> Hay gente que le gustaría ayudar a lo mejor, pero, no…, o sea, no consiguen entrar. O piensan que otra gente les está excluyendo…

INCLUSIVIDAD (3.1.)

En los *focus groups* se encuentran 28 referencias codificadas en cada grupo, con una cobertura de 32,65% y 28,15% sobre inclusividad. Este nodo agrupa registros relativos al fomento de la inclusividad o la concienciación al respecto, la autopercepción, la inclusividad hacia el exterior o hacia los participantes. Algunos ejemplos representativos pueden ser:

> **Referencia 1.3**: yo cuando me decidí a venir a este coro y no a otro, es que no me planteaba el ir a otro, porque me atraía mucho el tema de que fuese inclusivo, inclusivo y con lengua de signos.
>
> **Referencia 1.5**: eh, pues a mí, a ver… Yo tengo una enfermedad neurodegenerativa, que va a peor, pero para mí el coro es una reunión, me animan, a mí me ayudan mucho. Y también para fortalecer el diafragma y tal.
>
> **Referencia 1.8**: esta labor del coro abre muchas puertas a la sociedad, al decir que es inclusivo y que es un lugar de encuentro donde se abren las puertas a todo el mundo. Esa es la labor.
>
> **Referencia 1.16:** porque, como respondiendo a nivel social, a toda la gente le gusta mucho y como que la Universidad ha visto esos valores y como que la Universidad también los tiene ahora. Hay que venderla dentro de la Universidad. Y ahora están cambiando muchas cosas de la inclusión en el coro.
>
> **Referencia 1.18:** para mí es un aumento de empatía y de darme cuenta de lo poco que sabemos de cómo relacionarnos con personas con diferentes necesidades. Es como: espera, ¿qué tengo que hacer?, ¿qué tengo que decir para no meter la pata o para ayudar de verdad? Hasta que no te pones a intentarlo realmente, es la teoría lo que piensa la cabeza. Es llevarlo a la práctica de verdad.
>
> **Referencia 1.21:** la inclusión en el coro tiene varias líneas y la diversidad funcional puede ser una, pero a veces casi se nos olvida que convivimos gente de distintas generaciones, de distintos orígenes académicos, socioeconómicos, culturales, que están a veces muy naturalizados porque ya formamos parte del proyecto, y que es una buena señal, pero seguramente no le damos ya importancia a ciertas cosas que igual en otros contextos no suceden. No es tan fácil ver a una persona a la jubilación compartiendo una actividad lúdica, optativa y voluntaria con alguien que prácticamente acaba de cumplir, por poner un ejemplo, la mayoría de edad.
>
> **Referencia 2.13:** creo que uno de los puntos positivos del coro y que supone un cambio, es que es un espacio que respeta las necesidades

diversas de la gente, no solo a nivel funcional, sino también a nivel personal o social, en el sentido de que si tú puedes venir solamente una vez a la semana, el coro también es un espacio para ti, si tienes que estar un mes fuera por lo que sea, sigue siendo un espacio para ti y que ahí es donde creo que tiene valor.

Referencia 2.18: iba a decir que yo lo veo desde dos puntos de vista: hacia adentro y hacia afuera. Hacia adentro mostrando una puerta abierta en el coro donde todo el mundo tiene cabida, que eso es lo principal al final, visibilizar eso. Igual que es hacia fuera visibilizar el humanizar y acercar la inclusión a las personas de la sociedad, muchas veces se habla de inclusión y se queda ahí o de barreras; nosotros mostramos esa ruptura, pero también las caras que hay detrás. Yo creo que nuestros conciertos, nuestros reportajes, nuestros vídeos, ayudan.

Referencia 2.21: estamos mostrando la fuerza al final. A mí me gustaba mucho un ejemplo que en un vaso de agua es muy fácil separar unas gotas de aceite, que es el hacer un coro solo para personas sordas, solo para personas ciegas, solo para personas mayores, es muy fácil categorizar y encapsular eso. Y no es tan fácil como sacar la sal de un vaso de agua con sal, porque ahí es donde tenemos nosotros la fuerza de decir vamos todos juntos y nosotros somos esto, estamos mostrando una metodología y un grupo tan heterogéneo que yo creo que estamos mostrando algo que no se ha visto antes y es que me gusta mucho lo que decía la canción de que al final ahí está la belleza.

Referencia 2.23: a mí me ha hecho más activista de la inclusión, [risas] y más partícipe de la lucha por avanzar en ese sentido.

Referencia 2.28: en el ensayo, allí me ayudaron en las canciones en lengua de signos. Yo ayudaba a uno, a cada uno de ellos. Por ejemplo si no les sale; o corregir algunas canciones allí, cuando grabé las manos, si no saben algún signo; estoy junto (cerca) porque ahí ponía una palabra y teníamos que cambiarla.

FALTA DE INCLUSIVIDAD (3.2.)

En los *focus groups*, con una cobertura de 3,97% y 0,28%, se pueden encontrar 2 y 1 referencias respectivamente, que hacen alusión a falta de inclusividad. Pudiendo ser esta entre participantes, con respecto a la edad, la falta de cooperación, o el ritmo de trabajo. Pueden servir de muestra:

Referencia 1.1: la relación intergeneracional no es tal. Y eso lo notamos porque es ley de vida. (…) Siento que me voy a juntar en una esquina con los de mi generación en una cena y es ley de vida, es normal, no lo estoy culpabilizando. Ahí seré yo el que necesito

> inclusión, es decir, el que va a ser invisible en una cena voy a ser yo. Porque ya me ha pasado con mis propios estudiantes. (…) Pero yo creo que tampoco todo son luces en todo. Es normal.
>
> **Referencia 1.2**: falta, tanto a nivel de inclusión, que aprendamos todos a cómo llevarlo y a nivel de participación general, para que todo funcione. Y que todos pongamos de nuestra parte.
>
> **Referencia 2.1**: creo que ese avance, a veces, puede caer en debilidad, porque pecamos en hacerlo demasiado rápido, tanto (quizá) por el ritmo de trabajo que a veces podemos llevar y que al no estar al alcance de todo el mundo.

DIVERSIDAD (3.3.)

En cuanto a la diversidad, se recogen 24 referencias codificadas en cada grupo, con una cobertura de 28,07% y 27,17%. Dichas anotaciones o testimonios se refieren al fomento de la diversidad o concienciación, a la diversidad aplicada a las personas, a las actividades, a los recursos, a la procedencia, a la edad o a la (dis)capacidad. Las siguientes muestras sirven de ejemplo:

> **Referencia 1.1**: si bien considero que el coro, su diversidad, es un factor positivo, pero también yo entiendo, que es muy complejo de manejarlo. Porque la diversidad también supone, que es lógico pensar que habrá diversidad también de intereses, motivaciones y de expectativas, y manejar esto pues… Lo veo complejo.
>
> **Referencia 1.3**: me lo paso bien, de que es un ambiente…, el relacionarme con una diversidad de personas ya sea edad, habilidades, discapacidades, lo que sea…una pasada.
>
> **Referencia 1.6**: y luego, o sea, a nivel de atención a la diversidad, o sea, para mí también este grupo es un máster dentro de la diversidad. Estamos en un grupo en el cual trabajamos con gente con diversidad funcional, auditiva, visual, motórica, o sea que, aprendemos un montón de la vida diaria suya, de cómo trabajar con niños y qué es lo que necesitan y cómo poder ayudarlos.
>
> **Referencia 1.10:** pues a mí me parece muy chulo el que personas tan diversas, de edad, de perfiles, de estudios o bueno, profesionales, nos relacionamos con otros tipos de personas que anteriormente no habíamos tenido esa relación. Que es un aprendizaje muy chulo. Que lo habías dicho tú. Y muy necesario… más gente tendría que venir al coro.
>
> **Referencia 1.11:** pues a mí, así a nivel personal, el coro me ha servido también. (…) Me siento muy orgullosa de hablar de todos vosotros y

contar cosas, que no se las creen. Yo las hago así con personas diversas, pero me da igual si no se las creen, yo se las cuento para que vean que es verdad e intentar inculcarles, pues se puede hacer.

Referencia 1.15: esto lo hemos nombrado antes, la diferencia de la teoría y la práctica. Yo, que he estudiado magisterio, me han dado clases sobre teoría y me han explicado varias… aspectos de diversidad funcional, pero hasta que no lo llevas a la práctica, no te das cuenta de lo complicado que es, lo diferente que es lo que está escrito de cómo es una persona. Porque realmente no hay un estereotipo, o sea, las personas son diferentes entre sí, a cada uno le gusta que le trates de una manera. Entonces, realmente se aprende practicando y relacionándose con esta gente.

Referencia 1.19: por ejemplo, me acuerdo en las convivencias, estar en el bar, que estuviese X (compañero mayor), que estuviesen los mayores, hablar con ellos, te enseñan, te cuentan su experiencia, es que aprendes. Que a lo mejor no es estar hasta las 2 de la mañana, sino, pues eso, cuando toca, aprendemos unos de otros.

Referencia 2.2: pues no sabía cantar nada y de repente estuvimos cantando en varios idiomas que, yo mismo me he asombrado cuantos idiomas. Y además hay una multiculturalidad que ha ido evolucionando y aumentando desde que yo empecé y espero que siga aumentando.

Referencia 2.12: dada la trayectoria, a nivel conciertos, a nivel viajes, creo que la gente al vernos, y volviendo a lo que he dicho antes de la multiculturalidad y la multidiversidad, ven el coro como una asociación, digamos, en el que todo el que quiera ir, sabe que puede estar y que quiere estar, que se lo va a pasar bien, que va a conocer gente fantástica, con ideales que pueden ser comunes entre ambos y te da la voz.

Referencia 2.13: yo creo que el coro sirve de ventana a diversas realidades, a que quizá personas que en su día a día no conviven con otras realidades, con personas diversas, vean lo que en realidad es la sociedad. Que al final todos somos distintos, cada uno tiene su *background*, sus cosas, y al final, pues es aceptarnos todos. Y yo creo que eso al final despierta en la mente algo que hace replantearte muchas cosas, viéndolo solo desde fuera, que ya estás dentro, es increíble lo que te cambia la mente.

Referencia 2.17: yo, en línea con lo que acabas de decir, creo que está muy bien reflejado en la en la segunda estrofa de somos tu voz, porque literalmente: ante todo, somos personas con muchas diferencias, pero lejos de ser el problema, ahí está la belleza. Y es como lo bonito, porque un poco lo que ibais comentando es que el coro hace un poco de barco que rompe el hielo en todos los aspectos de la sociedad.

Referencia 2.19: a nosotros no nos sorprende estar con alguien de 70. Igual del escenario, si nos ve alguien por primera vez dice: guau, que

mezcla. Pero para nosotros es algo que ya lo tenemos normalizado, a mí ya no me sorprende.

Referencia 2.20: a mí, algo que me fascina mucho es que, en un mismo ensayo, se den unas indicaciones o se explica algo y lo entiende todo el mundo, independientemente del nivel de estudios, o gente que no domina el Castellano… es increíble como se puede manejar un mismo vocabulario para juntar a gente tan heterogénea.

Referencia 2.22: para hacer una comparación con lo que has dicho tú, que no tiene mucho que ver, pero, o sea, soy vegetariano, entonces, como parte de un grupo, es muy bonito cuando vas a cenar a un sitio y alguien dice: hombre, no vamos a ir a este sitio porque no tiene opciones vegetarianas, como haciendo referencia a ti; con lo cual no tienes que ser tú la persona que diga: porfa no vayamos a este sitio porque voy a tener que cenar patatas fritas. Pues la misma situación, cuando planteamos: no vamos a ir a un bar que tiene un escalón de metro y medio al entrar, porque hay una silla de ruedas en el grupo; o cosas de este estilo. Entonces, esa conciencia colectiva es muy bonita cuando se genera en los grupos. Y que lo he vivido desde un punto de vista totalmente distinto y …

Referencia 2.23: lo que hablamos de cara a hacer convivencias, que están vistas como muy de jóvenes, como una actividad a la que vamos todos juntos y nos ponemos ahí con cuatro sacos de dormir y tal. Pues, cómo ser capaces de llevar una actividad que en principio es para gente joven, a personas más mayores o que tienen otro tipo de limitaciones, o de ansiedad social o cosas así, y que se sientan cómodas en esos espacios. Y eso es algo que yo, siendo directora de tiempo libre, no la había tenido en cuenta hasta que no me he chocado con esta realidad, con este entorno.

FALTA DE DIVERSIDAD (3.4.)

En cuanto a la falta de diversidad, se referencia 1 en cada grupo, con una cobertura del 2,31% y 0,75% respectivamente. Estas son:

Referencia 1.1: esa invisibilidad generacional yo creo que a lo mejor ellos no son conscientes, no lo saben.

Referencia 2.1: caer, a veces, en la profesionalización extrema de solo aceptar el trabajo de gente que lo va a hacer bien. Si quiero hacer, yo qué sé, por ejemplo, una comisión de redes sociales, pues voy a tener solamente a gente que tenga 5.000 seguidores en Instagram, porque algo bueno tendrán. Es verdad que no caemos mucho en ese tropo.

ACCESIBILIDAD (3.5.)

En los *focus groups* se encuentran, con un 16,01% y 24,05% de cobertura, 12 y 22 referencias asociadas a la accesibilidad. En la práctica, dichas anotaciones o testimonios registrados hacen alusión a la LSE, los materiales proporcionados o elaborados, los conciertos y las actividades. Destaca la preocupación por la accesibilidad musical y de los espacios, así como la accesibilidad enfocada hacia los espectadores. Algunos ejemplos representativos son:

> **Referencia 1.1**: en los últimos años, pues también me interesa el tema de la accesibilidad digital. Entonces cuando conocí el coro pensé, pues esto me gusta.
>
> **Referencia 1.2**: la verdad es que estoy bastante agradecida porque gracias a este coro he podido aprender cosas que antes no sabía.
>
> **Referencia 1.6**: y me parece una pasada, me parece súper guay saber hablar en lengua de signos, porque realmente la comunidad sorda te das cuenta que está muy infravalorada, que hay mucha gente sorda en el mundo y que no se tiene en cuenta este aspecto. Que la gente no lo conoce y que está muy guay saber simplemente comunicarte con una persona y poderle decir: hola, ¿qué tal? yo soy tal.
>
> **Referencia 1.8**: es que estamos haciendo una música más accesible a todo el mundo. Entonces, es que es un impacto, pues, por ejemplo, yo me quedé mucho cuando hicimos el concierto multisensorial. El ver que, con las mochilas vibratorias, todo el mundo podía sentirlo, o sea, gente que a lo mejor no podía de otra manera. Y decir: pues es que quiero ir también. Entonces, es que tanto de la gente que conseguimos que venga, como de la gente que se queda con el "¡ostras, pues mira, lo he visto y lo he disfrutado!" Entonces, es que sí, pues ese es el impacto que yo quería añadir.
>
> **Referencia 1.10:** claro, cuando me dicen ¿qué haces en tu nuevo trabajo? ¿Accesibiliqué? .... Entonces es que tengo los datos en la cabeza y lo vivo: si, es que hay un 10% de la población que son personas con (dis)capacidad de cualquier tipo. Y tú vas por la calle, y a lo mejor no eres consciente de eso, en cambio aquí lo vives todos los días y lo aprendes, y eso, empatizas.
>
> **Referencia 2.6**: sí. Cuando vine al coro la primera vez, yo no me sabía las canciones, pero, la lengua de signos sí que sabía. Cuando estamos sentados en las sillas, cuando los ensayos, yo pregunto a la persona que tengo al lado el título de la canción. Ella me ayuda a mí… yo lo escucho por los oídos y atrás también. Luego, las partituras, cuando miro las partituras y os escucho, yo (me lío) me quedo así [pone posición de quietud] [risas]. Entonces voy y escucho, sin mirar el móvil, porque luego… bueno, las clases (los ensayos) en las que ya entendí

las canciones al escuchar, sin usar el móvil, mucho mejor. Yo escucho bien así patrones, como con “Alla Nguena” en la pizarra, con las que ha hecho Marta, ahí lo entendía muy bien.

Referencia 2.7: también decir que ahora voy a los sitios y digo: ¡jo! es que aquí no podría venir X con la silla de ruedas, aquí no podría esto, … Así que también me ha hecho ser más consciente yo, como ciudadano de la realidad social que vivimos y de lo poco preparado que puede estar en general el espacio o los materiales que se utilizan el día a día.

Referencia 2.8: porque yo he trabajado, el año pasado, en una empresa, haciendo un Cantajuegos, espectáculos en diferentes ciudades de España, y casualmente, en una de las versiones que tenían de los espectáculos, había una canción que hacíamos en el coro también, Recuérdame, de Coco, y bueno, uno de los días que estábamos de ruta, pues intenté explicar cómo se hacía con la lengua de signos a mis compañeras.

Referencia 2.13: pues yo creo que con la lengua de signos también en los conciertos y eso, pues eso también. Y lo del concierto multisensorial del año pasado, con las mochilas vibratorias y eso yo creo que, pues, sí contribuye. Porque, bueno, pues estás demostrando que se puede hacer música de forma muy inclusiva y para que todos la puedan escuchar a su manera y bueno, por eso sí que lo creo.

Referencia 2.16: menos mal que nosotros nos hemos chocado con un montón de muros y de barreras para hacer lo que estamos haciendo, porque el que venga detrás lo va a hacer mucho más fácil o sea menos mal. Pero también nos daban muchas barreras que para ellos no eran tan importantes, pero para nosotros eran clave. Porque si una persona que forma parte del proyecto no puede subir al escenario, no podemos hacer el proyecto. Y hasta que no se lo hemos dicho en la cara, no se han dado cuenta. Y de hecho no han puesto medidas para ello en ese momento. Si nosotros nos estamos chocando constantemente en estas barreras que aparecen en la sociedad y que nadie había identificado como barreras y las conseguimos pasar, eso quiere decir que el siguiente grupo que venga, igual ya le dicen desde el principio: oye, no pueden subir así las ruedas al escenario, vamos a pensar que opciones tenemos para cambiar esto. Y creo que eso es muy importante (…) de cara a todas las asociaciones, entidades y personas con las que vayamos a trabajar.

Referencia 2.17: ahora solamente se replantean el tipo de espacio que tienen de cara futuros eventos que puedan acoger; pero también nosotros, por la formación que tenemos. (…) Por ejemplo, si tuviéramos a una persona en el coro que fuera a abrir un bar, seguramente esa persona tendría en cuenta la accesibilidad, porque la viven en el día a día dentro de un espacio como es el coro.

> **Referencia 2.18:** en el aspecto más personal, que yo soy informático, tenemos muchísimas asignaturas sobre temas de accesibilidad, cómo funciona el personaje en el aspecto operativo y todas estas cosas que tú, cuando las das, dices, esto no voy a usar nunca, y después de conocer gente, sí que le pones valor y no lo ves de la misma forma. Dices, esto antes me parecía que hablamos demasiado de estas cosas, porque no se utilizan nunca, y ahora creo que falta muchísima información sobre este campo. Eso en concreto, para mi gremio, y que creo que ahí está el valor real que hacemos, tanto por los sitios en los que pasamos, dejamos huella.
>
> **Referencia 2.19:** los sitios a los que vamos a ir, nos aseguramos de que van a ser un poco más accesibles. Y mientras ese resto de la sociedad sea accesible, o sea, un espacio seguro, nos aseguramos de que el coro ya lo es, para toda esa gente, entonces, como que creo que es muy bonito ese aspecto.

FALTA DE ACCESIBILIDAD (3.6.)

Existen 1 y 2 referencias en los *focus groups,* con una cobertura del 0,37% y 0,51%, sobre falta de accesibilidad. Las referencias más destacadas son las siguientes:

> **Referencia 1.1**: cuando entré aquí, pues iba demasiado rápido. (el ritmo de trabajo)
>
> **Referencia 2.1**: un chico marroquí que conocimos y que vi… muy majo, muy simpático, muy comprometido socialmente… de hecho, un trabajador social. Y cuando entró dijo: es que he entrado y he salido; me he ido porque pensaba que este no era mi sitio. Y luego volvió a entrar.

EVOLUCIÓN DE LA INCLUSIÓN, DIVERSIDAD O ACCESIBILIDAD (3.7.)

En los *focus groups* se registran 2 y 14 referencias codificadas, con una cobertura del 2,60% y 13,25%, que ilustran la evolución en inclusión, diversidad o accesibilidad en el proyecto. Estas anotaciones han de situarse en el contexto cronológico del coro y su oferta de actividades. Los apuntes hacen alusión a procesos de reflexión y concienciación, nuevos retos y crecimiento y cobertura del proyecto. Algunas muestras de dichas referencias son:

> **Referencia 1.1:** (Hablando de la inclusión) A nivel social, a toda la gente le gusta mucho y como que la Universidad ha visto esos valores

y como que la Universidad también los tiene ahora. Hay que venderla dentro de la Universidad. Y ahora están cambiando muchas cosas de la inclusión en el coro.

Referencia 1.2: yo con respecto a los equipos o comandos es algo que como tenemos tantas actividades y tantos palos que controlar y que trabajar pues son (no sé cuándo empezaron y cómo empezaron, pero me parece que son) muy fundamentales. Hay que alimentarlo como muy bien hicisteis, en un momento dado contar todo lo que hacéis, porque si alguien viene nuevo, sabe que existe ese trabajo. Seguir comunicando, informando a la gente que sigue entrando nueva y recordando a la gente que estamos ahora, que se puede ayudar y que se necesita esa ayuda.

Referencia 2.1: empezamos en plan fácil, en plan canciones fáciles y todo eso y yo no me imaginaba que íbamos a llegar hasta donde hemos llegado. La verdad que no me imaginaba que íbamos a viajar a Lituania ni me imaginaba que íbamos a dar conciertos así, tan importantes. Y vamos, yo lo que quiero es que siga avanzando pues yo me siento orgullosa de este proyecto.

Referencia 2.2: no me cabía en la cabeza que pudiéramos cantar con la sinfónica de Zaragoza, en el concierto de año nuevo, menos aún hacer un concierto de una hora como el multisensorial, y menos aún cantar ante al rey. Al final entonces, como que esa curva parece no tener fin.

Referencia 2.4: la forma en que trabajamos la inclusividad está guay, es como tenerlo en tu cabeza pero en el momento en el que tus compañeros y tus amigos también participan, se alcanza la diversidad realmente y tomas conciencia de esto realmente. Y sí que supone un cambio a la hora de actuar o a la forma de ver el mundo o la forma de plantear planes o de salir o de cualquier tipo de ocio que creo que es lo más. Porque el ensayo es indistinto porque vas a cantar, pero cuando planteas ocios, ves como un cambio y ahí sí que he notado una diferencia positiva y aprendizaje real.

Referencia 2.5: una cosa que valoro mucho de las actividades es el estar acompañado, no solo tener una persona al lado, que ya está, sino un pequeño seguimiento también. Al final yo creo que hemos conseguido, esta palabra no es la más ajustada, profesionalizar, o poner más en papel qué tareas hay que llevar a cabo, o cuidar los puntos fuertes que tenemos para poder llegar a todos los participantes para ese acompañamiento y esa adaptación de la actividad a todo el mundo. Al final, la sensación que yo tengo es que desde el principio hasta ahora, yo, bueno, todo el mundo, me siento más acompañado, también siento que se adapta y que se ha conseguido hacer un grupo un poco más cohesionado y también podría decir que ahora también se ha organizado más, me siento en una estructura más organizada, más visible, que cuando empecé.

> **Referencia 2.6**: hay una multiculturalidad que ha ido evolucionando y aumentando desde que yo empecé y espero que siga aumentando.
>
> **Referencia 2.12:** lo del concierto multisensorial del año pasado, con las mochilas vibratorias y eso yo creo que, pues, sí contribuye.
>
> Referencia 2-14: los sitios a los que vamos a ir, nos aseguramos de que van a ser un poco más accesibles. Y mientras ese resto de la sociedad sea accesible, o sea, un espacio seguro, nos aseguramos de que el coro ya lo es, para toda esa gente, entonces, como que creo que es muy bonito ese aspecto.

FOMENTO DE LA INVESTIGACIÓN (4.1.)

Se codifican 1 y 2 referencias en los *focus groups,* con una cobertura de 1,22% y 5,25%, relacionadas con el fomento de la investigación a través de publicaciones y participaciones en congresos. Se registran anotaciones que hacen alusión al seguimiento de la actividad desde una perspectiva académica e investigadora y la utilización de instrumentos de recogida de datos. Algunos ejemplos representativos son:

> **Referencia 1.1**: habría que buscar, como experiencia en un foro, que por eso estamos aquí, en un contexto de investigación, que esto tuviera más transferencia hacia la sociedad. No solo lo que podemos multiplicar los 120 que estamos por las personas que conocemos, o los que vienen a vernos, que en muchos casos son reincidentes, por decirlo de alguna manera, sino buscar que nuestra experiencia tenga alguna trascendencia de cara a que esto se pueda reproducir como modelo, que pueda concienciar de una manera más allá de lo personal, del grupo colectivo de nuestro ámbito, que esto tenga más trascendencia.
>
> **Referencia 2.1**: nosotros todos los años establecemos unos objetivos, pero desde el primer momento, desde el primer día que formamos el coro. Siempre ha habido evaluaciones, que vosotros no habéis visto, que nosotros las hacemos y hablamos horas y horas, pero (…) Los múltiples formularios que se pasan, cuando volvimos de Lituania, ¿os acordáis? que todos escribisteis un montón, que analizamos todas vuestras cartas, que fue muy bonito, cuando se hace la letra de Somos tu voz ¿Qué es para ti Cantatutti?… Así que, ha habido muchas evaluaciones, pero como vosotros no lo habéis visualizado, porque es ahora cuando… os habéis metido en la gestión de ciertas actividades…
>
> O, por ejemplo, cuadernos, que tenemos llenos de mensajes que recibimos de personas concretas, o de gente que te dice después de un ensayo: esto creo que se puede mejorar, (…) Todo esto ha sido una

> labor…, porque encima va en paralelo a la investigación, de una manera sistemática. Y ahora estamos planteando algo nuevo, que es esa manera colaborativa de trabajar, claro, pues evidentemente, es una parte muy importante…y la queremos…, que tiene que suceder, o sea, tiene que trasladarse de alguna manera al grupo, y más cuando ha crecido tanto.
>
> **Referencia 2.2**: vemos cómo, propuestas individuales, han venido para quedarse; cómo, inquietudes personales, se han convertido en elementos identitarios del coro. Y, un poco, el problema del tema de los objetivos es que nunca puedes tener una única hoja de ruta, porque nunca puedes saber qué te vas a encontrar o qué te viene. Si te viene una pandemia o te viene que este año se licencian 80, se gradúan, que al año que viene no están. Siempre hemos tenido, diversos caminos. Y ha sido luego, cuando hemos dicho: vale, toca ir por este. O sea, porque de repente, pues te han dicho de hacer un viaje, o ha salido hacer un concierto, y como no lo puedes hacer todo a la vez el tiempo…

ENFOQUE EDUCATIVO E INNOVADOR (4.2.)

En los *focus groups* se encuentran 15 y 14 referencias codificadas, con una cobertura del 18,83% y 13,24% respectivamente, relativas al enfoque educativo e innovador del proyecto. Los testimonios reflejan la percepción de los participantes, estrategias y dinámicas, fomento de nuevos aprendizajes, proyección educativa, realización de talleres formativos o aprendizaje de LSE. Algunos ejemplos representativos son:

> **Referencia 1.1**: el coro, pues, no tiene nada que ver cómo empezamos a como estamos ahora. Porque empezamos todo como muy… pues muy sencillo, todo muy… no muy… no sabría cómo decirlo. Y ahora, como que todo está mucho más pautado.
>
> **Referencia 1.3**: a nivel musical y, a nivel, también para hablar, yo sí que notaba muchísimo que me ha ayudado un montón el coro. Porque yo por ejemplo, antes no sabía respirar, me dejaba siempre la voz aquí [se toca la garganta]. Y eso es verdad, que me ayuda mucho también a no quedarme tan afónica, que antes me pasaba muchísimo. Además, también todo lo que aprendo aquí lo aplico en mis clases. Entonces es que a nivel tanto profesional como de salud vocal, me ha venido muy bien.
>
> **Referencia 1.4**: yo estoy en la misma situación, o sea, somos los dos profesores y la verdad que, o sea, es una formación extra súper buena, de muy buena calidad y que la verdad que se agradece un montón para todo. Yo, o sea, me ha pasado lo mismo que a ella, en tres años que llevo aquí, pues he mejorado muchísimo a nivel de andar, de

respiración, de controlar mi voz, de no quedarme afónico y la verdad que se agradece mucho.

Referencia 1.5: a nivel de atención a la diversidad, o sea, para mí también este grupo es un máster dentro de la diversidad. Estamos en un grupo en el cual trabajamos con gente con diversidad funcional, auditiva, visual, motórica, o sea que, aprendemos un montón de la vida diaria suya, de cómo trabajar con niños y qué es lo que necesitan y cómo poder ayudarlos.

Referencia 1.6: a mí me ha venido muy bien, en ese aspecto, tanto para el cole, como para la vida.

Referencia 1.7: a mí siempre me ha gustado la música y he tenido guitarra, pero nunca he tocado delante de nadie. Pero esto me ha permitido tener por lo menos esa sensación de hacer música cada vez de más calidad y cumplir un sueño escondido de jugar a ser músico o hacer música de manera colectiva, cuando, de otra manera, pues no hubiera podido. Porque, pues, a lo mejor, cuando me jubile, me dedico a estudiar música, pero ahora, no tengo tiempo.

Referencia 1.9: me he dado cuenta de que estoy aprendiendo mucho más aquí.

Referencia 1.10: aquí llegas, no sabes absolutamente nada, y aprendes un montón de cosas, y ves reflejada tu mejoría.

Referencia 1.13: aquí lo vives todos los días y lo aprendes.

Referencia 1.14: esto lo hemos nombrado antes, la diferencia de la teoría y la práctica. Yo, que he estudiado magisterio, me han dado clases sobre teoría y me han explicado varias… aspectos de diversidad funcional, pero hasta que no lo llevas a la práctica, no te das cuenta de lo complicado que es, lo diferente que es lo que está escrito de cómo es una persona. Porque realmente no hay un estereotipo, o sea, las personas son diferentes entre sí, y cada uno le gusta que le trates de una manera. Entonces, realmente se aprende practicando y relacionándose con esta gente.

Referencia 1.15: a veces casi se nos olvida que convivimos gente de distintas generaciones, de distintos orígenes académicos, socioeconómicos, culturales, que están a veces muy naturalizados porque ya formamos parte del proyecto, y que es una buena señal, pero seguramente no le damos ya importancia a ciertas cosas que igual en otros contextos no suceden. No es tan fácil ver una persona en la jubilación compartiendo una actividad lúdica, optativa y voluntaria con alguien que prácticamente acaba de cumplir, por poner un ejemplo, la mayoría de edad.

Referencia 2.1: colaboro en todo lo que puedo y a la vez me ayuda a formarme musicalmente, en lengua de signos y otros aspectos de mi vida.

Referencia 2.2: a mí me ha servido mucho para mejorar. A nivel artístico, a trabajar mi voz, a la hora de trabajar y de dar clase, en mi caso, pues también me da muchas ideas, también me ha aportado a ver realmente cómo es la inclusión. Está muy bien verlo en un papel, que te lo expliquen, pero claro si tú, en tu día a día, no lo trabajas y no lo vives, pues no es lo mismo y aquí, en cierta manera, pues poco a poco has ido avanzando en ese aspecto. Y eso te abre mucho la mente.

Referencia 2.4: las opciones que te da el propio proyecto, de implicarte y de dar lo que tú tienes al servicio de los demás. O sea, yo entré sin tener ni idea de cómo gestionar lo de escuchar a mucha gente a tu alrededor cantando, que sonaba muy bien, y que tú decías, bueno, pues igual este no es mi nivel … pero, poco a poco, ir encontrando tu sitio y donde puedes aportar más y cómo puedes sentarte al lado de una persona que ves que necesita un cierto apoyo y no sé, encontrar la forma de hacerlo, no es no es mérito mío, de sentarme en el sitio adecuado, sino que es que todos. Los sitios son adecuados, porque el coro, el proyecto en sí, te empuja a eso, o sea, es lo bonito, y es por lo que yo creo que mucha gente se queda, porque te da la oportunidad de valerte tú mismo y aportar a los demás haciendo que esto crezca.

Referencia 2.6: yo estaba ya estudiando lengua de signos, pero el estar en el coro, como que me motivaba a seguir estudiando y el seguir estudiando, me motivaba a hacer más cosas. Como que fue un círculo muy guay que me ayudó a evolucionar en ese sentido. Y, en algún ensayo, tener que estar al otro lado, también me ha ayudado, como trabajo de profesor en una academia, a comunicarme o explicar cosas, porque al final, es estar detrás de gente que es muy diversa. Y es beneficioso en las dos direcciones, el trabajo que tengo me ayuda a lo que hago en el coro con la lengua de signos, pero también en la otra dirección, y creo que eso es un cambio muy positivo, que si no estuviera aquí no tendría la experiencia de hablar con todo este tipo de gente que luego me facilita mi trabajo. Entonces creo que eso es muy guay.

Referencia 2.13: a mí, algo que me fascina mucho es que, en un mismo ensayo, se den unas indicaciones o se explica algo y lo entiende todo el mundo, independientemente del nivel de estudios, o gente que no domina el Castellano… es increíble como se puede manejar un mismo vocabulario para juntar a gente tan heterogénea. El esfuerzo que hacemos en común para entendernos todos, que cuando llevas unas semanas lo ves evidente (obvio)…, o sea, yo no veo ninguna brecha a la hora de comunicarme con nadie y tengo un perfil muy concreto. Es que lo vemos cada día, pero sales de aquí, y parece distópico (atípico).

Referencia 2.14: porque cambia un poco la educación, porque por lo que me toca a mí, luego vas a los coles, depende en el cole en el que estás, ves cosas y dices: claro, es que esto no tenía que ser así, o, si estuviese cierto tipo de alumnado sería totalmente diferente.

FOMENTO DE LA CREATIVIDAD (4.3.)

Se referencian 6 y 9 anotaciones codificadas en los *focus groups,* con una cobertura del 5,34% y 8,25%, referentes al fomento de la creatividad. Los registros hacen alusión al formato del proyecto o las actividades, las estrategias y dinámicas utilizadas. Ejemplos representativos son:

> **Referencia 1.2**: llegué en febrero de 2020 justo antes de la pandemia, me encontré con un ensayo en el que había como 80 personas cantando todas juntas que no había ninguna vergüenza ni nada. Y cuando se retomó en septiembre de 2020, me encontré con un grupo reducido, que éramos todos de la misma cuerda, que íbamos haciendo ensayos con más, que teníamos mascarillas, separados. Luego empezamos a hacer pequeños grupos de voces y es totalmente diferente.
>
> **Referencia 1.4**: me parece una pasada, me parece súper guay saber hablar en lengua de signos.
>
> **Referencia 2.3**: yo cuando entré, se había hecho eso, pero no me cabía en la cabeza que pudiéramos cantar con la sinfónica de Zaragoza, en el concierto año nuevo, menos aún hacer un concierto de una hora como el multisensorial, y menos aún cantar ante el rey.
>
> **Referencia 2.8**: nosotros mostramos esa ruptura (de barreras), pero también las caras que hay detrás. Yo creo que nuestros conciertos, nuestros reportajes, nuestros vídeos, ayudan.
>
> **Referencia 2.9**: es increíble como se puede manejar un mismo vocabulario para juntar a gente tan heterogénea.

FOMENTO DE LA CALIDAD ARTÍSTICA (4.4.)

En los *focus groups* aparecen registradas 7 y 8 referencias codificadas, con un 6,84% y 7,38% de cobertura respectivamente, que hacen alusión al fomento de la calidad artística. En especial, se ilustra la percepción de los participantes. Véanse algunos ejemplos:

> **Referencia 1.1**: el nivel que había vocalmente, musicalmente, era, pues, muy bajito, y ahora, sin embargo, se está llegando a hacer unas cosas que es una barbaridad.

> **Referencia 1.3**: gracias a este coro he podido aprender cosas que antes no sabía. He mejorado bastante cantando, eso es lo que me ha dicho mi profesora de canto.
>
> **Referencia 1.4**: es una formación extra súper buena, de muy buena calidad
>
> **Referencia 1.5**: yo profesionalmente no me dedico a la música, como sabéis vosotros, y para mí, lo que me ha posibilitado, es el cumplir un deseo escondido, que tenía que ser, hacer música sin saber música
>
> **Referencia 2.2**: a nivel artístico, a trabajar mi voz.
>
> **Referencia 2.4**: pues no sabía cantar nada y de repente estuvimos cantando en varios idiomas que, yo mismo me he asombrado cuantos idiomas. He visto que la curva de la evolución ha sido muy positiva y va en aumento este proyecto.
>
> **Referencia 2.6**: bueno pues yo lo que sí me he dado cuenta es que he mejorado mucho en mi manera de cantar (…) afino mejor y se nota.
>
> **Referencia 2.7**: la gente cuando cantamos nos aplaude porque ven que hacemos un trabajo que luego en los conciertos queda plasmado de una manera brillante. A mi modo de ver es así, con un resultado artístico fantástico, es que no paran de aplaudirnos.

FOMENTO DE LAS TIC (4.5.)

Se pueden encontrar 2 y 4 referencias codificadas en torno al fomento de las TIC, con una cobertura del 0,59% y 2,56%, respectivamente en los *focus groups*. Destaca el uso y fomento de las redes sociales, de materiales online, así como la búsqueda de la multisensorialidad a través de nuevas tecnologías aplicadas. Algunos ejemplos representativos son:

> **Referencia 1.1**: yo me quedé mucho cuando hicimos el concierto multisensorial. El ver que, con las mochilas vibratorias, todo el mundo podía sentirlo, o sea, gente que a lo mejor no podía de otra manera.
>
> **Referencia 2.3**: yo creo que nuestros conciertos, nuestros reportajes, nuestros vídeos, ayudan.
>
> **Referencia 2.4**: las redes sociales también han ayudado mucho a la publicidad.

ALTAS EXPECTATIVAS (4.6.)

En los *focus groups* aparecen registradas 3 y 5 referencias codificadas pertenecientes al nodo temático de altas expectativas, con una cobertura del 3,85% y 8,83% respectivamente. Las altas expectativas recogidas en este instrumento son positivas. Algunos ejemplos significativos que lo plasman son:

> **Referencia 1.2**: el solo hecho de que uno esté agradable aquí dentro de este ambiente, somos auténticos embajadores hacia el exterior y todo está en este movimiento. (…) Que estos chicos que vienen aquí seis meses o un año, yo te digo que lo agradecen infinitamente, de por vida, tener esta experiencia de venir aquí.
>
> **Referencia 2.1**: y vamos, yo lo que quiero es que siga avanzando pues yo me siento orgullosa de este proyecto.
>
> **Referencia 2.2**: me cabía en la cabeza que pudiéramos cantar con la sinfónica de Zaragoza, en el concierto de año nuevo, menos aún hacer un concierto de una hora como el multisensorial, y menos aún cantar ante al rey. Al final entonces, como que esa curva parece no tener fin.
>
> **Referencia 2.4**: el coro llega mucho más allá de nuestras propias vidas también.
>
> **Referencia 2.5**: creo que es una obra aún pequeña en comparación con todo lo que se puede alcanzar.

MOTIVACIÓN (4.7.)

Se codifican 22 y 20 referencias, con una cobertura del 24,48% y 21,95% en los *focus groups,* respecto al nodo de motivación. Las anotaciones hacen alusión a la automotivación de los participantes, el interés intrínseco hacia el proyecto y con los espacios y eventos de ocio paralelos a la actividad coral. Los siguientes ejemplos dan muestra de ello:

> **Referencia 1.1**: el venir a ensayar es el disfrute semanal.
>
> **Referencia 1.2**: yo primero empecé como algo muy musical de… pues me gusta la música, me gusta canta, para mí es un *hobby* y creo que esto me puede gustar; pero al final, por lo que me quedé, más que por la música, fue por todo lo social porque se hace. Es que lo que se vive aquí es como… se hace como una familia, entonces es que ya es una necesidad.

Referencia 1.4: ha dejado de ser también una cosa que era solamente un hobby (como para) y ahora es más algo personal y un proyecto, que también considero que es, para mí, una evolución.

Referencia 1.5: las horas de coro de ensayar y de después del ensayo son sagradas, o sea, nunca, o sea tienes la posibilidad de decir no, es que no voy a ir a coro por esto, no, el coro es obligatorio y el post ensayo también. [risas]

Referencia 1.7: lo pasé súper bien desde el minuto uno. Entonces cuando nos decíais: bueno, si queréis seguir los nuevos …. os apuntamos; ¿que si queremos? ¡Ya! Toma mi teléfono [risas].

Referencia 1.11: llevo desde el concierto de navidad sin ningún tipo de culpa, al revés, vengo casi, digo, tengo que ir porque tengo que aprender más canciones porque mis niños las quieren cantar y es un orgullo para mí y una sensación indescriptible, que mis niños vayan cantando el Makerule pim pam pum. [risas].

Referencia 1.19: esto se une a nivel profesional, es que ahora tengo mayor motivación todavía para hacer el trabajo que hago, porque veo la necesidad.

Referencia 2.1: y luego coincidió que estaba estudiando y me estaba formando en lengua de signos española y claro, el cual al final es una parte como intrínseca, la lengua de signos. Y fue como una motivación para dar un paso más adelante y ya meterme de lleno en el coro. Y hasta ahora, encantado.

Referencia 2.3: todo empezó de una manera como muy divertida o muy dinámica, sin presión, sin nada. Y claro, poco a poco se ha ido avanzando tanto personalmente como en el coro, a querer hacer más cosas. Pero claro, te ponen un reto, lo consigues y quieres hacer más y así sientes poco a poco que es también es una motivación.

Referencia 2.5: empezamos en plan fácil, en plan canciones fáciles y todo eso y yo no me imaginaba que íbamos a llegar hasta donde hemos llegado. La verdad que no me imaginaba que íbamos a viajar a Lituania ni me imaginaba que íbamos a dar conciertos así, tan importantes.

Referencia 2.16: yo estaba ya estudiando lengua de signos, pero el estar en el coro, como que me motivaba a seguir estudiando y el seguir estudiando, me motivaba a hacer más cosas. Como que fue un círculo muy guay que me ayudó a evolucionar en ese sentido.

Referencia 2.20: hay motivación, preparación y hay cohesión, eso es importante.

REFUERZO POSITIVO (4.9.)

En los *focus groups* se recogen 1 y 1 referencias codificadas, con una cobertura del 1,20% y 0,45% respectivamente, con alusiones al refuerzo positivo. Las referencias son:

> **Referencia 1.1**: uno esté agradable aquí dentro de este ambiente, somos auténticos embajadores hacia el exterior y todo está en este movimiento.
>
> **Referencia 2.1**: mi padre dice que he mejorado mucho desde que voy al coro.

VISIÓN A LARGO PLAZO Y SOSTENIBILIDAD (5.1.)

La visión a largo plazo y sostenibilidad agrupa en los *focus groups* 8 y 1 referencias codificadas, con una cobertura del 12,09% y 0,97%. Este nodo recoge anotaciones o testimonios relativos a la proyección del proyecto y a la sostenibilidad económica u organizativa. Algunos ejemplos representativos son:

> **Referencia 1.1**: la adherencia y el abandono son una debilidad. Por decir una característica que enriquece, porque entra y sale mucha gente, pero en una organización de este tipo, que haya esa huida, gente que viene de vez en cuando, otros que entran unos meses, pues hace que esto sea muy difícil de manejar. No sé si es bueno o malo, pero sí que es una amenaza.
>
> **Referencia 1.2**: las organizaciones de este tipo, si dependen de una o de muy pocas personas, corren mucho riesgo.
>
> **Referencia 1.3**: los últimos años, primero por el volumen, porque es inmanejable y se han hecho pruebas, hubo años que habían dos grupos que ensayaban distintos días de semana, luego se ha divididos por cuerdas, luego se han dividido por competencia del momento, no por decir que los que estaban en los kiwis o en los melocotones [risas] cantaban mejor o peor, sino… de las posibilidades de afrontar el aprendizaje en determinado momento, igual porque no era manejable de otra manera, pero el coro tiene un límite también de volumen. (…) Hay que programar con tiempo como enfrentar esto de que en la dirección artística o la dirección coral para que haya otras personas colaborando. Yo creo que es necesario y que hay que profundizar en ese sentido, porque esas son las fundamentales decisiones para enfocar la planificación a medio-largo plazo.
>
> **Referencia 1.6**: en otra serie de toma de decisiones, que haya una participación en la propia organización, yo creo que tiene una

> trascendencia también de aprendizaje social muy fundamental. La participación en la sociedad es una fortaleza que a veces queda un poco diluida, pero yo creo que es muy importante.
>
> **Referencia 1.8**: tienes que tener en mente que eso tiene que ir renovando porque el tema colaborativo se diluye, llega un momento que por trabajo o por familia no podréis participar.

PROMOCIÓN Y RECOMENDACIÓN (5.2.)

En los *focus groups* aparecen referenciadas 9 y 6 respuestas codificadas con el nodo de promoción y recomendación, con una cobertura del 9,39% y 7,08%. En dichos registros se distinguen intervenciones sobre la aparición en medios, promoción en círculos del entorno de los participantes y promoción exterior. Los ejemplos que se ofrecen a continuación así lo muestran:

> **Referencia 1.2**: en clase, yo muchas veces les cuento, les hablo de este coro.
>
> **Referencia 2.4**: el coro permite que ese mensaje cale en la gente y que se vaya transmitiendo por todos los organismos, tanto a nivel local, como territorial.
>
> **Referencia 2.5**: la gente nos va conociendo más que cuando empezamos, tanto a nivel nacional, como internacional. Las redes sociales también han ayudado mucho a la publicidad.
>
> **Referencia 2.6**: ser más pesados con las instituciones. Presentarles, venderles, vender este proyecto porque es bueno. Decir que hemos ganado premios, que están allí, que hemos viajado… Explicar, lo que he dicho antes, la multiculturalidad. Y, ¡que nos hagan caso!

TRANSFORMACIÓN SOCIAL (5.3.)

Los *focus groups* recogen 12 y 13 referencias codificadas de transformación social, con una cobertura del 16,95% y 17,57%. En dichos registros se describen transformaciones en los participantes, en el entorno, en las relaciones o en el universo musical. Algunos ejemplos representativos son:

> **Referencia 1.3**: la influencia y la actividad del coro invade los hogares nuestros.

Referencia 1.5: yo creo que hay dos planos: la onda expansiva de los propios participantes que ya todos estamos comentando. La expansión en lo personal, somos muchos y eso se multiplica, pero, sobre todo, en la proyección que tenemos social de cara a las actuaciones o a la implicación que tenemos institucional, ¿no?

Referencia 1.6: buscar que nuestra experiencia tenga alguna trascendencia de cara a que esto se pueda reproducir como modelo, que pueda concienciar de una manera más allá de lo personal, del grupo colectivo de nuestro ámbito, que esto tenga más trascendencia.

Referencia 1.9: hay que venderla dentro de la Universidad. Y ahora están cambiando muchas cosas de la inclusión.

Referencia 2.1: está muy bien verlo en un papel, que te lo expliquen, pero claro si tú, en tu día a día, no lo trabajas y no lo vives, pues no es lo mismo y aquí, en cierta manera, pues poco a poco has ido avanzando en ese aspecto. Y eso te abre mucho la mente.

Referencia 2.2: y luego también de cara a la forma en que trabajamos la inclusividad, está guay, es como tenerlo en tu cabeza pero en el momento en el que tus compañeros y tus amigos también participan, se alcanza la diversidad realmente y tomas conciencia de esto realmente. Y sí que supone un cambio a la hora de actuar o a la forma de ver el mundo o la forma de plantear planes o de salir o de cualquier tipo de ocio que creo que es lo más. Porque el ensayo es indistinto porque vas a cantar, pero cuando planteas ocios, ves como un cambio y ahí sí que he notado una diferencia positiva y aprendizaje real.

Referencia 2.7: al final del espectáculo, vino una niña que no podía hablar conmigo porque tenía mucha vergüenza, pero la abuela me dijo lo que me quería decir. Era que ella tenía una amiga que hablaba en lengua de signos y que quería aprender para hablar con ella y que le había encantado la canción, porque era su película favorita, y que se la iba a intentar cantar cuando volviera al colegio. Me hace reflexionar hasta dónde puede llegar el proyecto como tal. Porque si yo no hubiera venido a coro yo no sabría esa canción. Si yo no hubiera podido llevar a una niña, que creo que era de Navarra, este momento… Y había mucha gente que, en esos espectáculos que son infantiles, muchos padres grabando, en la segunda fila, delante de mi cara. Que, probablemente, se lo enseñarían a alguien, o lo mandarían: “mira qué chulo, mira qué guay, cómo hacen esto…” No sé, como que el coro llega mucho más allá de nuestras propias vidas también.

Referencia 2.10: yo creo que el simple hecho de conseguir que cambien en la gente, la mente ya es un paso para contribuir a ese cambio en la inclusión y en la diversidad.

Referencia 2.11: menos mal que nosotros nos hemos chocado con un montón de muros y de barreras para hacer lo que estamos haciendo, porque el que venga detrás lo va a hacer mucho más fácil o sea menos mal. Si nosotros nos estamos chocando constantemente en estas

> barreras que aparecen en la sociedad y que nadie había identificado como barreras y las conseguimos pasar, eso quiere decir que el siguiente grupo que venga, igual ya le dicen desde el principio: oye, no pueden subir así las ruedas al escenario, vamos a pensar que opciones tenemos para cambiar esto.

DISFRUTE Y VALOR DE LA EXPERIENCIA MUSICAL (6.1.)

El disfrute y valor de la experiencia musical se recoge en 13 y 7 referencias codificadas en los *focus groups,* con una cobertura del 13,95% y 7,02%. Los registros recogen testimonios sobre momentos de aprendizaje, ensayos y actuaciones, así como disfrute y valor de la experiencia musical desde fuera. Algunos ejemplos representativos son:

> **Referencia 1.1**: yo nunca me había planteado que quería cantar, me gustaba la música y veía que era una forma de hacer música sin tener conocimientos musicales.
>
> **Referencia 1.2**: el venir a ensayar es el disfrute semanal.
>
> **Referencia 1.6**: me enriquece mucho como persona y el cantar yo me lo noto. Eso que dicen que cantar alegra y que tiene conexión con lo que sea, yo lo he notado.
>
> **Referencia 1.7**: pues a mí las canciones me gustan mucho y además es una forma de sentir o conocer los sentimientos de una persona. A mí las canciones me dan una vida de energía.
>
> **Referencia 1.8**: cumplir un deseo escondido, que tenía que ser, hacer música sin saber música.
>
> **Referencia 1.12:** entonces, es que es un impacto, pues, por ejemplo, yo me quedé mucho cuando hicimos el concierto multisensorial. El ver que, con las mochilas vibratorias, todo el mundo podía sentirlo, o sea, gente que a lo mejor no podía de otra manera. Y decir: pues es que quiero ir también. Entonces, es que tanto de la gente que conseguimos que venga, como de la gente que se queda con el "¡ostras, pues mira, lo he visto y lo he disfrutado!"
>
> **Referencia 1.13:** a ver, pues la vida que tenía antes, la música me gusta desde los 5 o 6 años. Mis padres me cantaban canciones o poesías. A mí me gusta eso y desde el nacimiento hasta ahora, la música me hace sonar todas las acciones, excepto las discusiones.
>
> **Referencia 2.1**: me ayuda a formarme musicalmente.

Referencia 2.2: a mí me ha servido mucho para mejorar. A nivel artístico, a trabajar mi voz, a la hora de trabajar y de dar clase, en mi caso.

Referencia 2.3: la verdad que no me imaginaba que íbamos a viajar a Lituania ni me imaginaba que íbamos a dar conciertos así, tan importantes.

Referencia 2.4: yo, cuando entré al coro, al principio estaba totalmente fuera de mi zona de confort, porque yo no había estado nunca, o sea, ya habían estado, había participado en musicales, en cosas así, pero simplemente como una persona que canta sola delante con un texto y ya está, muy pausado. Y esto era como chocar un poco con, de repente, alrededor de 20 o de 30 personas que están cantando cosas diferentes a tu lado y que no sabes muy bien cómo gestionarlo. Y desde ese momento, a la persona que soy ahora dentro del coro creo que hay una evolución muy extraña, muy rápida.

VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA POSITIVA (6.2.)

En los *focus groups* se recogen 27 referencias codificadas en cada grupo, en torno a la valoración positiva de la experiencia, con una cobertura del 33,06% y 28,32%. Aquí se encuentran algunos ejemplos:

Referencia 1.6: oye, pues yo quiero formar parte.

Referencia 1.10: me ha venido muy bien.

Referencia 1.19: todo es desde el respeto y es un ambiente súper empático y súper positivo en general.

Referencia 2.3: me dijeron para ver vuestro coro, me ha sorprendido mucho. Mi madre habló con una profe que tenía a su hijo en el coro y me dijo que si quería ir para participar. Y me fui, creo que el jueves, y me sorprendió mucho y me encantó.

Referencia 2.10: por eso la curva va hacia arriba, pero no es que vaya hacia arriba, sino que es que va creciendo con nosotros. Como que va, no hacia arriba, sino hacia adelante. Creo que se va configurándolo conforme van viniendo diferentes personas, diferentes perfiles y eso es muy bonito.

Referencia 2.17: a nivel personal, he ampliado muchísimo el círculo social que tenía, a todos los niveles y eso me ha beneficiado bastante. De hecho, cuando quedamos alguno de los jueves, pues yo también miro a ver si gente que no viene, si podría venir. Estoy pensando un montón de posibilidades para que la gente se integre y la gente que tiene un círculo social corto, mediano, … más reducido, en el coro, ¿no?, pues lo amplié más. Me ha cambiado esto.

> **Referencia 2.27:** yo creo que aspectos positivos, que trasladamos la idea de coro, no solo a la hora de cantar sino a la hora de proyecto. Creo que es como una metáfora muy bonita, que cada vez tengamos menos solistas y tengamos una voz común, que está muy guay.

VALORACIÓN DE LA GESTIÓN Y DIRECCIÓN DEL PROYECTO (6.4.)

En los *focus groups* se registran 2 referencias codificadas en cada grupo, con una cobertura del 1,65% y 3,23%, relativas a la valoración de la gestión y dirección del proyecto:

> **Referencia 1.1**: admiro y conozco a personas como el director, porque en otros terrenos (…) los líderes tienen esas características típicas como la que tiene y que aseguran el éxito de este proyecto, realmente.

VALORACIÓN DE LA PROYECCIÓN EXTERIOR (6.5.)

En cuanto a la valoración de la proyección exterior, los *focus groups* recogen 13 y 11 referencias codificadas, con una cobertura del 11,35% y 12,22% respectivamente. Las anotaciones reúnen menciones al impacto en el público, oportunidades, proyección personal y procesos de transformación. Algunos ejemplos representativos son:

> **Referencia 1.5**: las personas que les he explicado lo que es el coro, nadie me ha dicho que no le gusta, o sea, a todo el mundo le ha parecido un proyecto súper guay.
>
> **Referencia 1.10:** los conciertos dan esa visibilidad de decir: ¡Ah! Mira, lo están haciendo. Mis familiares lo van contando a otros familiares o amigos. O como de pareja, todo orgulloso: ¡sí, sí!, mira, es que aquí hay…es que X va a este coro.
>
> **Referencia 1.11:** y también le dije al Jefe de Personal: mira, que hemos hecho el Concierto Multisensorial. ¡Me dejó perfectamente! [risas]
>
> **Referencia 2.2**: a los que están a mi alrededor también, porque, por una vía, a visibilizado la inclusión como concepto general, pero quería aterrizarlo mejor: ha visibilizado…. el normalizar… hablar con mi hermana que decía: ¡ay! mira, no sé qué, no sé cuánto… y ver, que todo el mundo podemos hacer todo, si vamos todos juntos y todos trabajamos por ello. Pues, las personas de mi alrededor también se han dado cuenta de que esto se puede hacer. Pero, claro, al final es muy vivencial y muy experiencial, entonces…

> **Referencia 2.3**: el coro ha hecho una labor de sensibilización, de los demás, de la empatía de conocer a los demás, de la diversidad.
>
> **Referencia 2.8**: una frase que me dijo mi madre después de ver en multisensorial, a ver: “menos mal que existís, porque si no existierais había que inventaros”. O sea que menos mal que alguien está empezando a hacer cosas de este estilo, porque si no, habría que hacerlo porque hace falta.

EXPRESIÓN DE GRATITUD (6.6.)

En los *focus groups* se codifican 3 y 1 referencias, con una cobertura del 2,83% y 0,17%, relativas a expresiones de gratitud. Destaca el agradecimiento ante la oportunidad de formar parte del proyecto. Véanse en las siguientes muestras:

> **Referencia 1.1**: agradezco mil que podamos estar todos juntos en la misma aula cantando.
>
> **Referencia 1.2**: estoy bastante agradecida porque gracias a este coro he podido aprender cosas que antes no sabía.
>
> **Referencia 2.1**: ahora, como convivo más con ella gracias al coro, me ha ayudado a relacionarme mejor con ella y convivir más con ella, a empatizar.

DESAFÍOS (7.1.)

Se pueden encontrar 57 referencias codificadas con una cobertura del 3,64%, en torno a los desafíos que enfrenta el proyecto. Cada uno de los desafíos tiene identidad propia, por lo que resulta difícil agruparlos, aunque algunos son ligeramente recurrentes. En los *focus groups* destacan, entre otras, la accesibilidad de los horarios o el ritmo de trabajo, la falta de apoyos psicosociales, la atención individualizada a la diversidad, la flexibilidad con los participantes, la comunicación, o las dimensiones y evolución del proyecto. Algunos ejemplos representativos son:

> **Referencia 1.1**: si bien considero que el coro, su diversidad, es un factor positivo, pero también yo entiendo, que es muy complejo de manejarlo. Porque la diversidad también supone, que es lógico pensar que habrá diversidad también de intereses, de motivaciones y de expectativas, y manejar esto pues… Lo veo complejo.

Referencia 1.2: luego, respecto a los cambios, yo creo que los cambios pueden ser muy distintos en intensidad y en dirección, en función de la edad, ¿no? A mi edad, que soy de los mayores del coro, pues los cambios son mucho más limitados, no voy a cambiar de personalidad, ni mi vida cambia; sin embargo estoy viendo que quien puede tener esta experiencia en otras edades, esto sí que puede influir a nivel personal mucho.

Referencia 1.3: por un lado, cuando dejas a tus niños, es que son muy pequeños, tienen cinco y siete años, claro, con cinco y siete años, no estar ahí dos noches a la semana, más si yo quedo con unas amigas, ya son tres noches, pues te puede venir el sentimiento este de culpa que las madres a veces, pues, muchas veces, nos viene.

Referencia 1.4: bueno yo ahí voy a echar un poco de… La relación intergeneracional no es tal. Y eso lo notamos porque es ley de vida. Yo no me siento rechazado, pero no voy a gusto a las actividades lúdicas festivas, porque me siento fuera de sitio.

Referencia 1.5: sí, pero yo creo, a ver, que es verdad, que al final si, somos tan diferentes, que es imposible que todos estemos a todo, todo el rato. Entonces sí que es verdad que a lo mejor no te quedas a las dos de la mañana, pero yo, por ejemplo, me acuerdo en las convivencias, estar en el bar, que estuviesen los mayores, hablar con ellos, te enseñan, te cuentan su experiencia, es que aprendes. Que a lo mejor no es estar hasta las 2 de la mañana, sino, pues eso, cuando toca, aprendemos unos de otros. Entonces no sé, es que claro, es muy complicado al final.

Referencia 1.7: las propias organizaciones tienen un tiempo, es decir, nosotros llevamos… ¿cuántos años? no sé, seis años, y entonces, os habéis estado, digo, a golpes, porque todos los que habéis llevado las riendas, la dirección de esta idea reinventando y cada día haciendo cosas nuevas… pero hay que… cuando… Yo me dedico a la programación y tengo que pensar con dos años de tiempo que es lo que vamos a hacer, el curso que viene ya está organizado totalmente. Para aprovechar la hora y media hay que pensar, que es lógico, que haya baches por propia evolución temporal y debilidades. Pues yo creo que la dependencia o entre comillas digo “dependencia de del director”, tiene un (…) riesgo.

Referencia 1.9: puede llegar a que mucha gente lleve mucha carga y otra gente… como que obviamente no es obligatorio, que no tienes por qué estar implicadísimo, pero, como que sí que falta, tanto a nivel de inclusión, que aprendamos todos a cómo llevarlo y a nivel de participación general, para que todo funcione. Y que todos pongamos de nuestra parte.

Referencia 1.11: las personas que estéis implicadas, estaréis durante un tiempo, o sea, eso no es para siempre, entonces, hay que renovar. Tienes que tener en mente que eso tiene que ir renovándose porque el

tema colaborativo se diluye, llega un momento que por trabajo o por familia no podréis participar.

Referencia 1.12: la gente no te dice: quiero participar.

Referencia 1.14: es normal, todos tenemos obligaciones. La hiperdimensión también hace que eso sea un fenómeno difícil. Y también el carácter, por supuesto, el que se mete en fregados, se meterá siempre, haya mil o haya cien.

Referencia 1.15: atender a las necesidades de todas las personas, no solo desde el aspecto musical, sino también desde el aspecto personal y desde aspectos sociales de participación también activa en el coro.

Referencia 1.16: yo sé que es muy difícil saber si todo el mundo está participando, pero es verdad que, algunas veces, mucha gente se queda fuera, sin participar, y algunas veces, personas necesitan ayuda, con lo que sea y no se las presta. Pues bueno, porque es difícil atender a todo, pero no estaría mal meter a esa gente que se queda, que o bien les cuesta pues decir: oye, ¿puedo participar? o "Necesito ayuda". Estaría bien. No sé si se ha entendido.

Referencia 2.4: habría que cuidar y se está haciendo muy bien, la participación del coro también en empresas o eventos. Es un método muy bueno, pero también muy goloso, es un arma doble filo. Entonces ahí sí que podría haber y hay, me refiero, cuando participamos en esa labor de concienciación, pero también tenemos que saber hasta dónde tenemos que llegar y qué estamos poco a poco abriéndonos las vías.

Referencia 2.6: yo creo que hace falta visibilizar más esta organización, esta estructura y ser más conscientes de dónde estamos, que somos una asociación y todo lo que se puede llegar a conseguir. Lo mismo a nivel institucional.

Referencia 2.7: el expandirnos, hacer comisiones, profesionalizar todo… para hacer el proyecto lo más grande posible, muchas veces puede hacernos caer en perder nuestra propia identidad, dejar nuestra gente en el camino… y creo que eso es una debilidad que está como siempre ahí.

Referencia 2.8: quiero añadir con eso que, desgraciadamente, no es un problema del coro, sino que es el tiempo. Mi percepción es que es una cosa del tiempo, lo repito, y que falta formación, formación de la gente que empieza, porque la motivación es muy buena, pero la motivación tiene un límite que la formación sobrepasa. Y desde mi punto de vista falta, formación de la gente que trabaja por y para avanzar en el proyecto, de colaborador, que está trabajando, me refiero que está haciendo la acción va más allá del canto.

Referencia 2.9: bueno, es una fortaleza el que tengamos a muchas personas que se implican. Pero también es una debilidad, porque dependemos de que aparezcan esas dos personas, ciertos perfiles de personas, que tengan habilidades que se puedan aplicar. A lo mejor

este año estamos muy fuertes porque tenemos un montón de gente que se complica muchísimo, pero a lo mejor dentro de un par de años, no tengamos tanta gente y no podamos remar. Entonces, es una fortaleza, que ahora está muy bien, pero también estás a merced de lo que aparezca. Por eso está muy bien tener estructuras, como decías antes, que ya te ven pasitos para para no quedarte huérfano.

Referencia 2.10: yo una debilidad muy fuerte que veo es, me voy a mojar mucho, es estar en la Universidad. Porque eso, la universidad, dentro de lo que hay, es una élite. Acceder a la Universidad, que a veces es más fácil porque hay muchas becas, hay muchas opciones, hay muchas cosas, pero sigue siendo una cosa muy muy elitista. Yo hasta que no entré en la Universidad de Zaragoza, no conocía el proyecto, porque yo venía de un grado de FP antes de entrar en la Universidad. La visibilidad que podemos tener es muchas veces hacia entidades y hacia cosas (entornos) con las que colaboramos. Pero estamos en un lugar al que cuesta llegar a colectivos más débiles.

Referencia 2.11: en los grupos de difusión de los círculos sociales que se pueden hacer dentro de los entornos en riesgo, desde distintos nichos o núcleos poblacionales, no tienen que ver con los círculos de difusión que tiene la Universidad o el entorno que rodea la Universidad. Son como círculos, en ese sentido, separados, a nivel sistémico. Una debilidad sistémica, la de la separación, o la brecha social que existe entre el universo… que hay gente que la traspasa y llega al coro, pero que hay gente que igual no la traspasa.

Referencia 2.12: pero, muchas veces, al ver que es de la Universidad, o que eres de una de una entidad muy grande, da como cosa venir. Yo misma, cuando entré la primera vez a la Facultad de Magisterio dije: “guau, qué chula, qué bonita es”. Pero, viniendo de esos barrios, claro, a lo mejor hay colectivos a los que no podemos llegar, porque vamos con la bandera de que somos de la Universidad, y está muy bien porque nos da acceso a muchas cosas una…igual que todo lo que estamos diciendo, tiene un pro y un contra.

Referencia 2.14: igual es porque, muchas veces decimos que es un coro Universitario, yo me he fijado que, no sé, por ejemplo, mi madre siempre dice que estoy en un coro universitario. Entonces ya le damos la idea a la gente de que no se puede meter porque ahí van universitarios. Entonces, yo siempre intento matizar la idea de que no es universitario, es inclusivo y que ahí está bienvenido todo el mundo. Entonces igual es un poco…Yo suelo decir: está en la universidad pero no van solo universitarios.

Referencia 2.15: es importante, de cara al futuro, saber hacia dónde va el proyecto. Si vamos a ir en una vía de visibilización de la diversidad, si vamos a ir en una vía más internacional, si vamos a ir en una vía más de democratizar el arte y la cultura y llevarlo a todos los ambientes, o si…todas a la vez. Pero, todas a la vez, con una vía de

trabajo y con algo sólido a lo que nos podemos agarrar cuando no sabemos hacia dónde tirar.

Referencia 2.17: me parece que es más importante, pero, primero, esto no sé si realmente es una debilidad, pero también va un poco aquí. Es que creo que hay un problema en que, si le preguntas a dos personas de qué va el coro, cuáles son sus objetivos, nunca te van a decir lo mismo, y eso tiene su parte bonita y poética, pero de fondo, igual no está bien. Como, no tener claro cuál es la identidad o el objetivo. Bueno, la identidad sí que creo que está clara, pero, el objetivo no tanto.

Referencia 2.18: es un riesgo. Porque no sucede siempre. Quiero decir, siempre está la posibilidad de irse, que alguien se queme, pero allí, parte (depende)también del autoconocimiento y de… la moraleja del Principito de no pedirle de más a alguien nunca. Pues, un poco esa idea, que, si nos mantenemos en ese equilibrio, es guay que cuando tienes el tiempo, es como que fomenta un sentimiento de realización bastante guay. Yo soy una persona, de hecho, con muy poco tiempo libre y mi psicóloga me dice que elegir cosas, pero en concreto nunca me han dicho que deje el coro. Considera que es una actividad guay y que está bien.

Referencia 2.22: y allí es muy importante, creo, o sea, por cerrarlo, y para evitar caer en problemas…que cuando hemos hecho ese tipo de cosas, es el saber decir no. Si yo estoy en 20 comisiones y hay que venir una mañana a hacer cajas, pues no voy a venir también a hacer cajas y pasar 20 horas a la semana en el coro haciendo todas las cosas posibles por hacer. El saber parar y decir: vale, si no voy yo, le estoy dando una oportunidad a otra persona de ir a hacerlo. Igual le apetece, o sea, si acabas sola, pues claro que iremos a ayudarte, en última instancia, pero es que el tema es que no sucede eso.

Y me gusta la palabra de empoderar. Lo has dicho tú antes, lo de gente que tiene habilidades concretas que las pueda poner al servicio del coro, gente que pueda realizarse a nivel profesional, gente que pueda encontrar, sacar tiempo cada uno en función de su…

PROPUESTA DE MEJORA (7.2.)

En los *focus groups* aparecen registradas 3 y 6 propuestas de mejoras, con una cobertura del 2,87% y 4,92% respectivamente. En este instrumento destacan las propuestas de mejora de la accesibilidad, la colaboración y la creación de un equipo psicosocial. Algunas de las referencias más representativas pueden leerse a continuación:

Referencia 1.1: eso de la participación activa y crear también la conciencia de continuidad cuando termina un periodo, junio, y crear un incentivo para septiembre, un continuo incentivo. Crear canciones en ese sentido, relacionadas con los elementos naturales, que al final, pues alguna vez lo he comentado, se pueda presentar en la comisión Europea la canción oficial de la transición energética, algo así.

Referencia 1.3: pues ligado a todo lo de responder a las necesidades de todo el mundo y todo y que ya estáis en ello y sé que es un proyecto en base que se tiene muy en cuenta, la creación de un equipo psicosocial para solucionar problemas que la gente necesita y que esté allí para apoyar. Es vuestro objetivo últimamente y es totalmente necesario.

Referencia 2.1: quizás un poquito más de apoyo a nivel institucional a nivel económico… quizás, independientemente de que el proyecto esté visible, pues hacerlo un poco más visible, aunque no se me ocurre de qué manera. Y establecer más relaciones con instituciones que nos ayuden.

Referencia 2.2: un grupo psicosocial.

Referencia 2.3: es muy complicado encontrar como compromiso, al margen del grupo psicosocial, tener más espacio de formación sin demandar más tiempo. Entonces, es como un tira y afloja, que se ve complicado cómo encontrar el punto óptimo. Pero sí que sería guay (o sea, tanto, yo lo noto mucho porque alguna vez me toca estar al otro lado, en el ensayo, y sí que siento que tengo mogollón de carencias) saber qué hacer aquí, que, al final, con el paso del tiempo, pues vas mejorando. Pero, sería la leche, tener formación en ese tema. Y, como eso, pues todas las personas que están, de alguna forma, haciendo algo más que estar en el coro, que estar en esa formación sí que es algo que veo necesario y que ahora es carente.

Referencia 2.4: más tiempo. Yo, por lo que he visto, es que en estos casos, cuando hay que preparar algo ya corriendo para ya, yo creo que esto, por una parte es la previsión, más anticipada. Por ejemplo, en el tema de convivencias, por ejemplo, yo creo que se pueden hacer juegos, teniendo en cuenta la inclusión, trabajando con personas que están día a día viendo sus problemas, como puede ser una persona sorda, como puede ser… pero hace falta planificar y preparar todo esto, con más tiempo, para que haya una primera etapa de puesta en común, qué queremos, qué no queremos. Y luego de trabajar todos e ir revisando el trabajo que está haciendo. ¿Qué pasa? Que no se puede reparar un juego así, una semana antes, teniendo en cuenta que todo el mundo va a participar. Igual un mes antes sí, pero hace falta mucha antelación, que eso, a veces, tampoco tenemos.

Referencia 2.6: también tendríamos que tener la percepción de las actividades y las cosas en las que podemos colaborar. Yo me acuerdo, cuando el multisensorial, cuando teníamos que preparar

> *tropecientasmil* cajas en dos días y que vino un montón de gente, que normalmente no se puede poner a rellenar una subvención, pero sí que puede ayudar a montar las cajitas, a montar las cosas. Creo que también hay que tener en cuenta, no solo a las personas que tienen habilidades especiales. Hay que poner el proyecto al servicio de las personas, cómo podemos hacer que sientan que pueden colaborar.

5.1.2. RESULTADOS CUANTITATIVOS

Dentro del amplio espectro de esta investigación, la presente sección emerge como un componente fundamental en la comprensión y evaluación de la dinámica y el impacto del Coro Inclusivo Cantatutti. Este segmento del estudio aborda específicamente los resultados obtenidos a través de tres instrumentos cuantitativos clave: el cuestionario realizado al coro, el cuestionario dirigido al entorno del coro, y la escala adaptada de evaluación de la inclusión (EEI).

El cuestionario aplicado a los miembros del CIC facilita una visión interna y detallada de las experiencias, percepciones y actitudes de los participantes en relación con su implicación en el proyecto. Por su parte, el cuestionario realizado al entorno, que incluye a familiares, amigos y otros asociados, ofrece una perspectiva externa que complementa y enriquece la comprensión del impacto del coro más allá de sus miembros inmediatos.

La Escala Adaptada de Evaluación de la Inclusión (EEI) representa un tercer pilar en este análisis, proporcionando una evaluación meticulosa y estructurada de la percepción de la inclusión dentro de esta iniciativa musicosocial. Esta herramienta nos permite medir de manera precisa y reflexiva hasta qué punto el Coro Inclusivo Cantatutti cumple con su misión de ser un espacio inclusivo y diverso.

La integración de los resultados de estos tres instrumentos cuantitativos nos brinda una base sólida y multifacética para entender mejor los efectos y la eficacia del Coro Inclusivo Cantatutti. Esta sección, por lo tanto, no solo enfoca los datos recogidos desde una perspectiva numérica y estadística sino que también los sitúa dentro de un marco interpretativo más amplio, posibilitando una valoración integral del proyecto y su influencia en los individuos y la comunidad.

5.1.2.1. CUESTIONARIO AL CORO

El instrumento utilizado para extraer información de los integrantes, tanto actuales como antiguos, del Coro Inclusivo Cantatutti, ha recogido datos de una muestra heterogénea en cuanto a "perfil", "tiempo de participación", "edad", "sexo", "género", "religión", "país", "grado académico", "(dis)capacidad", "necesidades especiales" y "problemas de salud física y mental". Diseñado, validado y dividido en 5 secciones, el cuestionario ha contado con 4 bloques diferenciados, con preguntas cuantitativas, en escalas de *Likert* de 0 a 10.

La distribución de las secciones es la siguiente:

- **Percepciones Generales**: 12 ítems que indagan en las impresiones globales sobre el Coro Inclusivo Cantatutti.
- **Beneficios Percibidos**: 11 ítems destinados a evaluar los beneficios personales que los participantes atribuyen a su vinculación con el proyecto.
- **Evolución de la Inclusión**: 4 ítems enfocados en la apreciación de los cambios en los materiales y las prácticas inclusivas del coro.
- **Transformación Social**: 9 ítems que exploran las opiniones sobre el efecto transformador del coro en la sociedad.

De las respuestas recibidas, 185 fueron únicas, completas y aptas para el análisis, y se tomaron en cuenta en la evaluación de los bloques mencionados, excepto para el tercer bloque. En este último, el enfoque longitudinal sobre la evolución de las prácticas inclusivas requirió restringir la muestra a 59 participantes que cumplían con los criterios de al menos dos años de experiencia en el coro y que estaban activos durante la implementación del instrumento.

Los distintos ítems, ordenados por bloques, junto a sus descriptivos de Media (Pro), Mediana (Med), Moda (Mod), Desviación Estándar (DE), Valor Mínimo (Min) y Valor Máximo (Max), así como la tabla de frecuencias de las distintas escalas de *Likert,* se pueden ver ilustrados en la siguiente tabla.

Tabla 25. Descriptivos y frecuencias de las preguntas cuantitativas del Cuestionario al Coro.

Sección	ID	Ítem																
		Descriptivas						Tabla de frecuencias										
	N	Pro	Med	Mod	DE	Min	Max	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sobre el CIC	1	El CIC acepta a todos los miembros de la sociedad en su proyecto																
	185	9,55	10	10	0,872	6	10							1,08	3,24	9,19	12,97	73,51
	2	En el CIC conviven miembros con perfiles muy diversos																
	185	9,54	10	10	0,926	4	10					0,54		0,54	3,24	9,19	12,43	74,05
	3	En el CIC es prioritaria la inclusión de sus componentes al resultado musical																
	185	8,51	9	10	1,691	1	10		1,08	0,54	0,54		2,16	5,41	11,35	25,41	14,05	39,46
	4	En el CIC se realiza una labor de sensibilización hacia la inclusión de manera paralela al canto																
	185	8,6	9	10	1,791	0	10	0,54	0,54		0,54	1,62	3,78	2,16	14,05	15,14	16,22	45,41
	5	Siento que formo parte un proyecto necesario a nivel social																
	185	9,08	10	10	1,485	0	10	1,08				0,54	0,54	1,62	6,49	14,59	20	55,14
	6	Siento que formo parte un proyecto ambicioso a nivel artístico																
	185	8,65	9	10	1,602	1	10		0,54		0,54	1,08	2,16	4,32	13,51	16,22	18,92	42,7
	7	En el CIC se adaptan las formaciones y los materiales a las necesidades específicas de cada uno de sus componentes																
	185	8,35	9	10	1,713	2	10			0,54	1,08	3,24	2,7	4,86	11,35	23,24	20,54	32,43
	8	Las herramientas tecnológicas adaptadas y utilizadas en el CIC facilitan y potencian mi aprendizaje musical																
	185	9,06	10	10	1,334	3	10				0,54		2,16	2,16	8,65	13,51	17,3	55,68
	9	Las herramientas tecnológicas adaptadas y utilizadas en el CIC me ayudan a relacionarme y comunicarme, tanto con la dirección del proyecto como con el resto de mis compañeros/as																
	185	8,76	9	10	1,631	0	10	0,54				1,08	4,32	2,7	10,81	14,59	17,84	48,11
	10	El CIC fomenta nuevas formas de hacer música																
	185	9,19	10	10	1,217	4	10					0,54	1,08	2,16	8,11	9,73	20	58,38
	11	Las actividades realizadas fuera del horario habitual de ensayo son importantes para el grupo																
	185	8,96	10	10	1,542	3	10				0,54	1,62	2,7	3,24	9,73	9,19	16,76	56,22
	12	El CIC favorece que todas las personas puedan hacer música																
	185	9,28	10	10	1,287	2	10			0,54	0,54	0,54	0,54	2,16	2,7	11,35	18,92	62,7
Beneficios	13	Siento que soy importante para el proyecto																
	185	6,73	7	7	2,546	0	10	3,78	1,62	3,24	2,16	4,32	11,89	11,35	19,46	18,38	7,57	16,22
	14	Siento que la participación en el CIC me aporta un crecimiento emocional																
	185	8,37	9	10	2,039	0	10	2,16		0,54	1,08	1,08	3,24	4,32	9,73	19,46	21,62	36,77
	15	Participar en el CIC me ha ayudado a desenvolverme con mayor facilidad en otros ámbitos de la vida																
	185	7,28	8	10	2,415	0	10	2,7	0,54	2,7	0,54	3,78	10,81	11,35	14,05	20,54	9,19	23,78
	16	La participación en el CIC ha ampliado mis círculos sociales																
	185	7,72	8	10	2,544	0	10	2,16	0,54	1,08	5,41	2,16	8,11	8,11	10,27	13,51	10,81	37,84
	17	Participar en el CIC me aporta ilusión																
	185	8,62	9	10	1,919	0	10	0,54	1,08		1,08	1,62	4,32	1,62	10,81	14,05	17,3	47,57

	18	Participar en el CIC me motiva a seguir formando parte del mismo																
	185	8,41	9	10	2,068	0	10	1,62	0,54	0,54	0,54	0,54	5,95	4,32	10,81	15,14	17,3	42,7
	19	Siento que confían en mí y por lo tanto tengo una responsabilidad para con el grupo																
	185	7,55	8	8ª	2,474	0	10	2,7	1,08	2,16	2,7	2,7	8,65	3,24	11,35	23,24	18,92	23,24
	20	Cuando canto en el CIC me siento bien																
	185	8,64	9	10	1,932	0	10	0,54	0,54	1,62	0,54	1,08	3,24	4,32	5,95	16,76	17,3	48,11
	21	La participación en el CIC ha mejorado la imagen que tengo de mí mismo/a																
	185	6,95	7	10	2,538	0	10	3,78	1,08	1,62	2,16	4,32	13,51	10,81	17,84	15,68	8,11	21,08
	22	Siento un reconocimiento social después de las actuaciones con el CIC																
	185	7,67	8	10	2,304	0	10	1,62	1,08	1,08		3,24	14,6	5,41	9,73	20,54	14,05	28,65
	23	Desde que estoy en el CIC me siento más valorado por mi entorno																
	185	6,17	7	7	2,802	0	10	7,57	1,62	3,24	4,32	4,32	14,6	12,43	17,84	11,89	10,27	11,89
Evolución Inclusión	24	Las dinámicas de inclusión en el CIC han aumentado desde que pertenezco al mismo																
	59	7,97	8	10	1,74	2	10			2,04				8,16	18,37	32,65	6,12	32,65
	25	Las dinámicas de inclusión en el CIC han mejorado desde que pertenezco al mismo																
	59	8,20	8	10	1,69	3	10				2,04		2,04	6,12	18,37	26,53	4,08	40,82
	26	Los materiales inclusivos en el CIC han aumentado desde que pertenezco al mismo																
	59	8,27	9	10	1,90	2	10			2,04			2,04	12,25	6,12	18,37	20,41	38,78
	27	Los materiales inclusivos en el CIC han mejorado desde que pertenezco al mismo																
	59	8,36	9	10	1,84	2	10			2,04			2,04	10,2	4,08	18,37	20,41	42,86
Transformación social	28	La participación en el coro me aporta beneficios en mi día a día																
	185	8,07	8	10	2,024	0	10	0,54	0,54	2,16	1,08	1,08	4,32	7,57	12,97	22,7	15,14	31,89
	29	Mi participación en el coro repercute en las personas de mi círculo cercano, aunque no formen parte directa del proyecto																
	185	7,19	8	8ª	2,431	0	10	3,78		2,16	0,54	3,24	12,97	10,27	14,6	21,08	10,27	21,08
	30	En los conciertos se realiza una labor inclusivo-social entre los componentes del coro																
	185	8,64	9	10	1,869	0	10	1,08	0,54			1,08	4,87	3,78	8,65	16,76	15,14	48,11
	31	En los conciertos se realiza una labor inclusivo-social hacia los espectadores																
	185	8,78	9	10	1,546	0	10	0,54				0,54	3,78	2,7	8,11	21,62	16,22	46,49
	32	Cantar con LSE facilita el acceso de la comunidad sorda a la música																
	185	9,21	10	10	1,308	4	10					0,54	3,24	2,16	4,87	8,65	18,92	61,62
	33	Cantar con LSE sensibiliza a la comunidad oyente de que hay "otras maneras de escuchar"																
	185	9,31	10	10	1,272	3	10				0,54	0,54	2,7	1,08	2,7	8,65	18,38	65,41
	34	El CIC realiza una labor de servicio a tu comunidad																
	185	8,9	10	10	1,603	1	10		1,08			1,08	2,16	4,32	4,87	16,22	18,92	51,35
	35	Las actividades realizadas en el CIC contribuyen a la formación de ciudadanos más sensibles																
	185	8,9	10	10	1,63	1	10		1,08		1,08	0,54	1,62	2,16	6,49	19,46	14,6	52,97
	36	Las actividades realizadas en el CIC contribuyen a la formación de ciudadanos más cívicos																
	185	8,68	9	10	1,701	0	10	0,54	0,54		0,54	0,54	2,7	4,32	9,19	21,08	14,05	46,49

Nota: 1) ª Existe más de una moda, solo se reporta la primera; 2) La tercera sección refleja los resultados de los encuestados activos en el coro con una permanencia mínima de 2 años (n=59).

Atendiendo a las medias o promedios de todos los ítems cuestionados (36) se observa una predominancia de puntuaciones elevadas. Esto es, 27 de estos ítems tienen una media superior a 8, de los cuales, a su vez, 8 tienen una media superior a 9. Respectivamente, destacan con una media de 9,55, la afirmación que enuncia que “el proyecto acepta miembros de toda la sociedad”; y con una media de y 9,54 para aquellas aseveraciones que manifiestan que “en el coro conviven miembros muy diversos”. Con 9,31, se encuentra la afirmación de que “cantar con LSE sensibiliza a la comunidad oyente de que hay otras formas de hacer música”. Los ítems con promedio más bajo, de 6,17 y 6,73 respectivamente, son los que hacen alusión a la percepción de los encuestados sobre si se sienten más valorados por su entorno desde que forman parte del coro y sobre si perciben que son importantes para el proyecto.

Así, la media general de las respuestas es de 8,39. Desglosando por bloques, las percepciones sobre el Coro Inclusivo Cantatutti tienen la media más alta con 8,96, seguida de la Transformación Social con 8,63, la Evolución de la inclusión con 8,20 y los Beneficios derivados de la participación con 7,64.

Más allá del promedio de cada ítem, y dada la heterogeneidad de la muestra, permanencia, experiencia o perfil, conviene atender a la mediana y la moda de cada pregunta. En cuanto a la mediana, se puede observar que en once ocasiones se sitúa en un 10, en catorce ocasiones en un 9, en ocho ocasiones en un 8 y en tres ocasiones en un 7. A su vez, la moda es de 10 en 32 de los 36 ítems, con una moda de 8 y de 7 respectivamente en los cuatro ítems restantes. Esto coincide al cotejar la tabla de frecuencias de las respuestas numéricas de cada ítem. De los 36 totales, 11 de ellos tienen más de un 50% de respuestas, con 10 de puntuación; llegando incluso al 74,05% de las respuestas en el ítem mejor puntuado. Y si se reduce el porcentaje de 10 al 40%, 22 ítems plasman un porcentaje superior.

Atendiendo al rango de las respuestas, aunque los resultados ilustran la variedad de experiencias, perfiles y realidades, se observa una tendencia positiva muy pronunciada con muy pocas puntuaciones inferiores a 5. Sin embargo, en algunas preguntas, el grado de acuerdo es mayor que en otras, pese a la heterogeneidad de

la muestra, tal y como reflejan algunas puntuaciones con rangos comprendidos entre 6 y 10 o 4 y 10.

Por último, considerando las desviaciones estándar de los resultados se contempla que coinciden con los indicadores anteriormente descritos, con cierta dispersión de las puntuaciones, pero un grado de acuerdo considerable en torno a la mayoría de los ítems. De igual manera, la tendencia en el grado de acuerdo va pareja a las medias y frecuencias de los resultados obtenidos.

Para una evaluación más detallada de los datos obtenidos por medio del cuestionario, se ha realizado un análisis exhaustivo de las relaciones entre diversas variables clave de la muestra y los resultados. Esto se ha llevado a cabo mediante la aplicación de Análisis de Varianza (*ANOVA*) y *pruebas t de Student*. Inicialmente, esta exploración no arrojó conclusiones definitivas, lo que motivó una recodificación de algunas dimensiones en categorías dicotómicas, con la obtención de submuestras más ilustrativas. Esto se hizo con la finalidad de extraer conclusiones más robustas y estadísticamente significativas.

Los resultados de este análisis refinado se presentan a continuación. Las variables o dimensiones examinadas que reflejan estas diferencias significativas en los resultados incluyen la "participación actual" en el coro, "sexo" de los participantes, presencia de "(dis)capacidad", "país" de origen, "campo de estudio o carrera", "necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)" y el estado de "salud física y/o mental".

Las diferencias más notorias se encuentran entre los grupos de participantes actuales y antiguos, y entre aquellos con patologías de salud física o mental en comparación con los individuos sin dichas patologías. También se han identificado diferencias significativas basadas en el sexo de los participantes, si son españoles o extranjeros, la presencia o ausencia de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, así como entre aquellos con formación superior en Magisterio frente a individuos con otras titulaciones. Estos hallazgos proporcionan una visión más profunda y matizada sobre cómo las variables seleccionadas influyen en la percepción y experiencia de los participantes con respecto al Coro Inclusivo Cantatutti.

Tabla 26. Análisis de significancia y pruebas t de student entre variables de interés.

Dim.	ID	Ítem	Grupos	Media	DE	t	p
Participación actual	5	Siento que formo parte de un proyecto necesario a nivel social	Sí	9,30	0,990	2,56	0,011*
			No	8,74	1,993		
	13	Siento que soy importante para el proyecto	Sí	7,32	2,101	4,11	<0,001***
			No	5,81	2,900		
	14	Siento que la participación en el CIC me aporta un crecimiento emocional	Sí	8,80	1,396	3,71	<0,001***
			No	7,69	2,636		
	15	Participar en el CIC me ha ayudado a desenvolverme con mayor facilidad en otros ámbitos de la vida	Sí	7,85	2,084	4,19	<0,001***
			No	6,39	2,635		
	16	La participación en el CIC ha ampliado mis círculos sociales	Sí	8,41	2,111	4,84	<0,001***
			No	6,65	2,799		
	17	Participar en el CIC me aporta ilusión	Sí	8,94	1,496	2,92	0,004**
			No	8,11	2,365		
	18	Participar en el CIC me motiva a seguir formando parte del mismo	Sí	9,04	1,274	5,60	<0,001***
			No	7,42	2,626		
	19	Siento que confían en mí y por lo tanto tengo una responsabilidad para con el grupo	Sí	8,00	2,075	3,17	0,002**
			No	6,85	2,871		
	20	Cuando canto en el CIC me siento bien	Sí	9,06	1,291	3,83	<0,001***
			No	7,99	2,515		
	21	La participación en el CIC ha mejorado la imagen que tengo de mí mismo/a	Sí	7,42	2,272	3,63	<0,001***
			No	6,13	2,727		
	22	Siento un reconocimiento social después de las actuaciones con el CIC	Sí	8,21	1,943	4,19	<0,001***
			No	6,82	2,569		
	23	Desde que estoy en el CIC me siento más valorado por mi entorno	Sí	6,84	2,590	4,24	<0,001***
			No	5,13	2,818		
	28	La participación en el coro me aporta beneficios en mi día a día	Sí	8,36	1,773	2,50	0,013*
			No	7,61	2,305		

	29	Mi participación en el coro repercute en las personas de mi círculo cercano, aunque no formen parte directa del proyecto	Sí	7,58	2,467	2,71	0,007**
			No	6,60	2,262		
	30	En los conciertos se realiza una labor inclusivo-social entre los componentes del coro	Sí	8,88	1,400	2,28	0,024*
			No	8,25	2,390		
	31	En los conciertos se realiza una labor inclusivo-social hacia los espectadores	Sí	9,03	1,221	2,78	0,006**
			No	8,39	1,896		
Sexo	21	La participación en el CIC ha mejorado la imagen que tengo de mí mismo/a	Masculino	7,86	2,144	3,30	0,001**
			Femenino	6,55	2,601		
(Dis)capacidad	13	Siento que soy importante para el proyecto	Sí	7,85	1,870	2,44	0,015*
			No	6,55	2,599		
	23	Desde que estoy en el CIC me siento más valorado por mi entorno	Sí	7,35	2,785	2,33	0,021*
			No	5,98	2,766		
País	1	El CIC acepta a todos los miembros de la sociedad en su proyecto	Españoles	9,61	0,805	2,36	0,020*
			No españoles	9,19	1,145		
	4	En el CIC se realiza una labor de sensibilización hacia la inclusión de manera paralela al canto	Españoles	8,74	1,735	2,62	0,009**
			No españoles	7,78	1,928		
	8	Las herramientas tecnológicas, adaptadas y utilizadas en el CIC, facilitan y potencian mi aprendizaje musical	Españoles	9,18	1,218	2,82	0,005**
			No españoles	8,41	1,760		
	14	Siento que la participación en el CIC me aporta un crecimiento emocional	Españoles	8,51	2,018	2,37	0,019*
			No españoles	7,52	1,988		
	17	Participar en el CIC me aporta ilusión	Españoles	8,73	1,876	2,04	0,043*
			No españoles	7,93	2,045		
	33	Cantar con LSE sensibiliza a la comunidad oyente de que hay "otras maneras de escuchar"	Españoles	9,41	1,152	2,57	0,011*
			No españoles	8.74	1,745		

Carrera	6	Siento que formo parte de un proyecto ambicioso a nivel artístico	Magisterio	9,10	1,145	3,14	0,002**
			Otras	8,36	1,785		
	8	Las herramientas tecnológicas, adaptadas y utilizadas en el CIC, facilitan y potencian mi aprendizaje musical	Magisterio	9,37	0,936	2,55	0,012*
			Otras	8,87	1,510		
	9	Las herramientas tecnológicas, adaptadas y utilizadas en el CIC, me ayudan a relacionarme y comunicarme tanto con la dirección del proyecto como con el resto de mis compañeros/as	Magisterio	9,11	1,035	2,37	0,019*
			Otras	8,54	1,893		
	17	Participar en el CIC me aporta ilusión	Magisterio	8,96	1,541	1,98	0,050*
			Otras	8,39	2,107		
NEAE[112]	1	El CIC acepta a todos los miembros de la sociedad en su proyecto	Sin	9,58	0,803	2,35	0,020*
			Con	8,89	1,691		
	29	Mi participación en el coro repercute en las personas de mi círculo cercano, aunque no formen parte directa del proyecto	Sin	7,10	2,428	-2,46	0,015*
			Con	9,11	1,616		
Salud física y/o mental	1	El CIC acepta a todos los miembros de la sociedad en su proyecto	Sin patologías	9,67	0,691	3,17	0,002**
			Con patologías	9,22	1,183		
	3	En el CIC es prioritaria la inclusión de sus componentes al resultado musical	Sin patologías	8,73	1,426	3,04	0,003**
			Con patologías	7,90	2,159		
	4	En el CIC se realiza una labor de sensibilización hacia la inclusión de manera paralela al canto	Sin patologías	8,81	1,497	2,73	0,007**
			Con patologías	8,02	2,334		
	5	Siento que formo parte de un proyecto necesario a nivel social	Sin patologías	9,31	1,068	3,57	<0,001***

[112] NEAE: necesidades Específicas de Apoyo Educativo

			Con patologías	8,46	2,150		
	9	Las herramientas tecnológicas, adaptadas y utilizadas en el CIC, me ayudan a relacionarme y comunicarme tanto con la dirección del proyecto como con el resto de mis compañeros/as	Sin patologías	9,07	1,331	4,49	<0,001***
			Con patologías	7,92	2,039		
	11	Las actividades realizadas fuera del horario habitual de ensayo son importantes para el grupo	Sin patologías	9,19	1,334	3,40	<0,001***
			Con patologías	8,34	1,880		
	12	El CIC favorece que todas las personas puedan hacer música	Sin patologías	9,41	1,116	2,45	0,015*
			Con patologías	8,90	1,619		
	13	Siento que soy importante para el proyecto	Sin patologías	7,00	2,413	2,40	0,017*
			Con patologías	6,00	2,770		
	14	Siento que la participación en el CIC me aporta un crecimiento emocional	Sin patologías	8,64	1,664	3,02	0,003**
			Con patologías	7,64	2,701		
	15	Participar en el CIC me ha ayudado a desenvolverme con mayor facilidad en otros ámbitos de la vida	Sin patologías	7,51	2,387	2,15	0,033*
			Con patologías	6,66	2,404		
	16	La participación en el CIC ha ampliado mis círculos sociales	Sin patologías	7,95	2,417	1,98	0,049*
			Con patologías	7,12	2,797		
	17	Participar en el CIC me aporta ilusión	Sin patologías	8,99	1,430	4,52	<0,001***
			Con patologías	7,62	2,618		
	18	Participar en el CIC me motiva a seguir formando parte del mismo	Sin patologías	8,64	1,760	2,62	0,009**
			Con patologías	7,66	2,646		

	19	Siento que confían en mí y por lo tanto tengo una responsabilidad para con el grupo	Sin patologías	7,77	2,311	1,99	0,048*
			Con patologías	7,96	2,806		
	20	Cuando canto en el CIC me siento bien	Sin patologías	8,96	1,392	3,74	<0,001***
			Con patologías	7,80	2,777		
	21	La participación en el CIC ha mejorado la imagen que tengo de mí mismo/a	Sin patologías	7,26	2,465	2,81	0,005**
			Con patologías	6,10	2,565		
	22	Siento un reconocimiento social después de las actuaciones con el CIC	Sin patologías	7,95	2,237	2,74	0,007**
			Con patologías	6,92	2,337		
	28	La participación en el coro me aporta beneficios en mi día a día	Sin patologías	8,33	1,715	2,97	0,003**
			Con patologías	7,36	2,577		
	30	En los conciertos se realiza una labor inclusivo-social entre los componentes del coro	Sin patologías	8,93	1,527	3,65	<0,001***
			Con patologías	7,84	2,419		
	35	Las actividades realizadas en el CIC contribuyen a la formación de ciudadanos más sensibles	Sin patologías	9,10	1,265	2,89	0,004**
			Con patologías	8,34	2,273		
	36	Las actividades realizadas en el CIC contribuyen a la formación de ciudadanos más cívicos	Sin patologías	8,84	1,339	2,07	0,040*
			Con patologías	8,26	2,389		

*Nota: * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001*

5.1.2.2. CUESTIONARIO AL ENTORNO

El instrumento utilizado para extraer información del entorno de los participantes, en relación con el Coro Inclusivo Cantatutti, ha estado dirigido a una muestra compuesta por los familiares y amigos de estos. Se han recogido datos de una muestra heterogénea en cuanto a "parentesco o relación", "edad", "sexo", "país" o "conocimientos musicales". Diseñado, validado y dividido en 4 secciones, el cuestionario ha contado con 3 bloques diferenciados, con preguntas cuantitativas, en escalas de *Likert* de 0 a 10.

La distribución de las secciones queda plasmada de la siguiente manera:

- **Percepciones Generales**: 6 ítems que indagan en las impresiones globales sobre el Coro Inclusivo Cantatutti.
- **Beneficios Percibidos**: 5 ítems destinados a evaluar los beneficios percibidos por el entorno en los participantes del coro.
- **Transformación Social**: 4 ítems que exploran las opiniones sobre el efecto transformador del coro en la sociedad.

De las respuestas recibidas, 218 fueron únicas, completas y aptas para el análisis, y se tomaron en cuenta en la evaluación de los bloques mencionados. Los distintos ítems, ordenados por bloques, junto a sus descriptivos de Media (Pro), Mediana (Med), Moda (Mod), Desviación Estándar (DE), Valor Mínimo (Min) y Valor Máximo (Max), así como la tabla de frecuencias de las distintas escalas de *Likert,* se pueden ver ilustrados en la siguiente tabla.

Tabla 27. Descriptivos y frecuencias de las preguntas cuantitativas del Cuestionario al Entorno.

Sección	ID	Ítem																
		Descriptivos						Tabla de frecuencias										
	N	Pro	Med	Mod	DE	Min	Max	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sobre el CIC	1	En el CIC conviven miembros con perfiles muy diversos																
	218	9,50	10	10	0,980	5	10						1,4	0,9	1,8	10,6	12,4	72,9
	2	En el CIC se realiza una labor de sensibilización hacia la inclusión de manera paralela al canto																
	218	9,48	10	10	1,066	4	10					0,5	1,4	1,4	2,3	8,3	13,8	72,5
	3	Siento que se trata de un proyecto necesario a nivel social																
	218	9,52	10	10	1,108	3	10				0,5		2,3	0,5	2,3	6,4	11,9	76,1

	4	Siento que se trata de un proyecto ambicioso a nivel artístico																
	218	8,83	10	10	1,639	2	10			0,9		0,5	6,4	1,4	7,3	16,5	14,2	52,8
	5	El CIC fomenta nuevas formas de hacer música																
	218	9,22	10	10	1,276	3	10				0,9	0,5	1,4	0,5	4,6	16,1	14,2	61,9
	6	Las actividades realizadas fuera del horario habitual de ensayo son importantes para el grupo																
	218	8,99	10	10	1,475	3	10				0,5	0,5	3,7	5,0	3,2	15,6	15,6	56,0
Beneficios	7	Siento que el CIC es importante para él o ella																
	218	9,39	10	10	1,061	5	10						0,9	1,4	5,0	11,5	12,4	68,8
	8	Siento que la participación en el CIC le aporta un crecimiento emocional																
	218	9,21	10	10	1,324	4	10					0,9	2,3	3,2	4,1	10,6	15,6	63,3
	9	Participar en el CIC le ha ayudado a desenvolverse con mayor facilidad en otros ámbitos de la vida																
	218	8,44	9	10	1,765	0	10	0,5			1,4	1,4	3,7	6,4	9,6	24,3	11,9	40,8
	10	La participación en el CIC ha ampliado sus círculos sociales																
	218	8,98	10	10	1,630	2	10			0,9		0,9	4,1	3,2	6,9	12,8	9,6	61,5
	11	Participar en el CIC le aporta ilusión																
	218	9,35	10	10	1,094	5	10						1,4	1,8	3,7	12,4	14,7	66,1
Transformación social	12	Su participación en el coro repercute positivamente en mí																
	218	8,06	9	10	2,278	0	10	0,9	0,5	1,8	2,3	0,9	8,3	8,7	10,1	13,3	11,5	41,7
	13	En los conciertos se realiza una labor inclusivo-social																
	218	9,42	10	10	1,154	1	10		0,5				0,9	1,4	3,2	10,6	13,3	70,2
	14	Cantar con LSE sensibiliza a la sociedad de que hay "otras maneras de escuchar"																
	218	9,47	10	10	1,099	1	10		0,5				0,9	0,9	2,3	9,6	14,7	71,1
	15	Las actividades realizadas por el CIC contribuyen a la formación de ciudadanos más sensibles																
	218	9,19	10	10	1,326	1	10		0,5				1,4	3,2	4,6	16,5	10,6	63,3

En el análisis de las medias correspondientes a los 15 ítems evaluados, se constata una preeminencia de calificaciones altas. Todos los ítems superan el promedio de 8, y de estos, 10 ítems registran una media superior a 9. Cabe resaltar que las afirmaciones relativas a la necesidad social del proyecto y la diversidad de perfiles en el coro, con medias de 9,52 y 9,50 respectivamente, son especialmente destacadas. Asimismo, se observa una media de 9,48 en el ítem que reconoce la labor del Coro Inclusivo Cantatutti en fomentar la inclusión a la par que el canto. Los ítems con los promedios más bajos, de 8,06 y 8,44, están relacionados con la percepción de los encuestados acerca del impacto positivo que ejerce sobre ellos mismos el proyecto

en el que participan sus familiares o conocidos, y cómo esta participación ha facilitado a los coralistas su desenvolvimiento en otros aspectos de la vida.

La media general de las respuestas alcanza un notable 9,14. Al desglosar por bloques temáticos, se identifica que las percepciones sobre el Coro Inclusivo Cantatutti alcanzan la media más elevada con 9,26, seguidas de cerca por los Beneficios percibidos con 9,07 y la Transformación social con 9,04. Estas medias elevadas son significativas, especialmente considerando la amplitud y diversidad de la muestra.

Al analizar más allá de los promedios y teniendo en cuenta la heterogeneidad de la muestra, resulta pertinente examinar la mediana y la moda de cada pregunta. Se observa que la mediana se sitúa en 10 para todos los ítems, excepto en dos, donde es 9. Por otro lado, la moda alcanza el 10 en todas las preguntas. Estos resultados se alinean con la tabla de frecuencias de las respuestas, ya que todos los ítems, a excepción de dos, registran más del 50% de las respuestas con una puntuación de 10, destacando el ítem con mayor puntuación, que alcanza el 76,1%.

Al considerar el rango de las respuestas, se percibe una pronunciada tendencia positiva, con muy pocas puntuaciones por debajo de 5. Sin embargo, se nota que el grado de acuerdo varía entre preguntas, reflejando la diversidad de la muestra, como se evidencia en las puntuaciones con rangos que van desde 5 a 10 o de 4 a 10.

Por último, las desviaciones estándar corroboran los patrones descritos anteriormente, mostrando una dispersión moderada en las puntuaciones, pero aun así indican un nivel de acuerdo considerable en la mayoría de los ítems. Esta tendencia está en consonancia tanto con las medias como con las frecuencias de los resultados obtenidos.

5.1.2.3. ESCALA EEI

En los resultados de la Escala de Evaluación de la Inclusión se pueden encontrar, por un lado, los datos de confiabilidad y validez de la escala adaptada implementada y por otro, los referentes a las relaciones entre las variables de interés.

Evidencia de confiabilidad y validez de la escala EEI adaptada

En primer lugar, se ha analizado la fiabilidad de la escala y la calidad de sus ítems mediante el *alfa de Cronbach* y el *omega de McDonald's*. Todos los ítems han

obtenido valores superiores a 0,300 en la correlación ítem-total (Vicente Sánchez et al., 2015).

Tabla 28. Estadísticas de confiabilidad de la escala EEI adaptada.

La *α de Cronbach*	*McDonald's ω*
0,899	0,902

En segundo lugar, se ha realizado un análisis factorial exploratorio, utilizando el método de componentes principales, con rotación *Varimax* y estandarización de *Kaiser*, para evaluar la validez de constructo, siguiendo un procedimiento idéntico al utilizado por los autores originales de la EEI (Gutiérrez-Ortega et al., 2019). Los resultados se han ordenado de acuerdo a cuatro factores, al igual que en la EEI, con el fin de lograr la mayor similitud con dicha escala, pudiendo explicar el 53,6% de la varianza.

Tabla 29. Resumen de los principales componentes.

Componente	Cargas SC	% de Varianza	% Acumulado
1	3,21	15,3	15,3
2	2,69	12,8	28,1
3	2,69	12,8	40,9
4	2,67	12,7	53,6

A continuación se presenta la matriz de componentes rotados, en la que se pueden observar las cargas factoriales de los ítems en los diferentes factores. Aunque la solución factorial no es clara, se aprecia que los ítems tienen cargas factoriales significativas (por encima de 0,300) en más de un factor. Posteriormente se describen los factores obtenidos a partir de los datos, además de los cambios con respecto a la estructura original de la escala. Igualmente se proporciona el valor *alfa de Cronbach* para estimar la consistencia interna de los factores como subescalas independientes.

Tabla 30. Cargas factoriales a partir de matriz de componentes rotados.

Componente					
Ítem-factor (Originales)	**1**	**2**	**3**	**4**	**Unicidad**
I, Políticas			0,791 *		0,348
II, Políticas			0,333 *	0,312	0,652
III, Políticas			0,505 *	0,514	0,453
IV—Políticas	0,543		0,574 *		0,363
V—Valores	0,662 *				0,444
VI, Valores	0,585 *				0,619
VII—Valores			0,534 *	0,347	0,553
VIII—Valores	0,533 *				0,584
IX—Valores	0,727 *				0,417
X—Políticas	0,693 *				0,429
XI—Prácticas	0,332	0,670 *			0,390
XII—Comunidad	0,300	0,309	0,627 *		0,421
XIII—Comunidad	0,302			0,629 *	0,458
XIV—Comunidad	0,374			0,535 *	0,518
XV—Prácticas		0,795 *			0,326
XVI—Prácticas		0,766 *			0,351
XVII—Prácticas		0,445 *		0,456	0,518
XVIII—Prácticas	0,404	0,410 *			0,557
XIX—Comunidad		0,437	0,412	0,416 *	0,462
XX—Comunidad		0,322		0,630 *	0,423
XXI—Comunidad			0,344	0,603 *	0,456

*Nota: 1) se utilizó la rotación Varimax; 2) * Ítems que forman parte del nuevo factor adaptado.*

El factor 1, llamado "Valores", consta de cinco ítems que se centran en los valores personales y el reconocimiento de las habilidades individuales de cada persona. Enfatiza la creencia en el potencial único de cada individuo y la importancia de tener

confianza en sus habilidades. Se conservan cuatro de los cinco ítems que originalmente formaban parte de este factor. Uno de ellos (ítem VII) pertenecía con anterioridad a “Valores”, y ahora pasa a formar parte del factor “Políticas”, y el ítem X, originalmente perteneciente a “Políticas” en la EEI, ahora forma parte del factor “Valores”. La subescala ha obtenido un coeficiente *alfa de Cronbach* de 0,752.

El Factor 2, denominado "Prácticas", consta de cinco ítems que se refieren a acciones basadas en el principio de que cada persona tiene derecho a tener metas y aspiraciones personales, así como a tomar decisiones sobre su futuro. El ítem XVII se mantiene en este factor (a pesar de tener una carga factorial similar en otro factor) por coherencia con la escala inicial de la EEI. La subescala ha obtenido un coeficiente *alfa de Cronbach* de 0,768.

El Factor 3, denominado "Políticas", está compuesto por seis ítems que hacen referencia a la existencia de políticas y estrategias que promueven la defensa de los derechos, la diversidad, la igualdad y la promoción de las personas como individuos únicos. Los ítems II y III se mantienen en este factor (aunque muestran cargas factoriales similares en otro factor) por coherencia con la EEI. Sin embargo, los ítems VII y XII, anteriormente pertenecientes a “Valores” y “Comunidad”, se incorporan a las "Políticas", ya que sus cargas factoriales son mucho mayores en esta, con respecto a las obtenidas en otros factores. La subescala ha obtenido un coeficiente *alfa de Cronbach* de 0,776.

El Factor 4, denominado "Comunidad", consta de cinco ítems que hacen referencia a aspectos relacionados con la pertenencia a un equipo en el que todos los miembros son valorados y juegan un papel relevante en el correcto desarrollo de las prácticas. Se destaca la importancia de crear procesos inclusivos donde todos se sientan parte del equipo. El ítem XIX se mantiene en este factor (a pesar de tener también una carga factorial similar en otro) por coherencia con la EEI. La subescala ha obtenido un coeficiente *alfa de Cronbach* de 0,732.

En conclusión, el instrumento, con su configuración final de 21 ítems, ha demostrado evidencias de fiabilidad y validez, tanto en general, como en las diferentes subescalas.

Tabla 31. Relación de las preguntas asociadas a factores de la escala de EEI original y adaptada.

Preguntas sobre factores (original)	Preguntas de Factores (Adaptado)
I. Políticas	I. Políticas
II. Políticas	II. Políticas
III. Políticas	III. Políticas
IV—Políticas	IV—Políticas
V—Valores	V—Valores
VI. Valores	VI. Valores
VII—Valores	VII—Políticas *
VIII—Valores	VIII—Valores
IX—Valores	IX—Valores
X—Políticas	X: valores *
XI—Prácticas	XI—Prácticas
XII—Comunidad	XII—Políticas *
XIII—Comunidad	XIII—Comunidad
XIV—Comunidad	XIV—Comunidad
XV—Prácticas	XV—Prácticas
XVI—Prácticas	XVI—Prácticas
XVII—Prácticas	XVII—Prácticas
XVIII—Prácticas	XVIII—Prácticas
XIX—Comunidad	XIX—Comunidad
XX—Comunidad	XX—Comunidad
XXI—Comunidad	XXI—Comunidad

*Nota: * factores modificados.*

A partir de los resultados del cuestionario EEI adaptado, las puntuaciones medias de los participantes, según los factores, se muestran en la siguiente tabla. Cabe señalar que las respuestas en esta escala van del 1 al 4, asignándose un 1 a "Totalmente de

acuerdo" y un 4 a "Totalmente en desacuerdo". En este estudio se han calculado puntuaciones directas para los diferentes factores evaluados a través del cuestionario utilizado. Una vez obtenidas estas puntuaciones, se ha llevado a cabo la tipificación por medio de su conversión en puntuaciones Z. Este proceso de tipificación ha permitido estandarizar las puntuaciones en relación con la media y la desviación estándar de la muestra, facilitando así la comparación y contraste de los resultados entre los diferentes factores y grupos de interés. Como se puede observar en la tabla, las medias tipificadas indican una mayor percepción de inclusión en el factor correspondiente a "Valores", seguido de "Comunidad", "Políticas" y "Prácticas". Los valores son, en cualquier caso, muy cercanos entre sí.

Tabla 32. Factores y descriptivos de la EEI adaptada.

	Puntuaciones directas				Puntuaciones tipificadas		
Factores	**Media**	**DE**	**Mínimo**	**Máximo**	**Media**	**Mínimo**	**Máximo**
Valores	6,44	1,64	5	11	1,298	−0,880	2,77
Prácticas	7,45	2,08	5	13	1,490	−1,181	2,67
Políticas	8,61	2,28	6	17	1,430	−1,142	3,68
Comunidad	7,15	1,93	5	13	1,428	−1,111	3,03

Relaciones entre las variables de interés

Después de comprobar la confiabilidad y validez de la escala, se ha realizado un análisis de los datos con el fin de examinar las relaciones entre las respuestas a la escala utilizada y las variables de interés de la muestra: "perfil", "tiempo de participación", "edad", "sexo", "género", "religión", "país", "grado académico", "(dis)capacidad", "necesidades especiales" y "problemas de salud física y mental". (La categoría "(dis)capacidad" abarca las condiciones que dan lugar a impedimentos que afectan a diversos aspectos del funcionamiento de la vida diaria. El término "necesidades especiales" denota requisitos esenciales para las personas que enfrentan desafíos específicos, que no necesariamente se alinean con una categoría de (dis)capacidad formalmente reconocida. Los "problemas de salud física y mental" abarcan condiciones que afectan el bienestar físico o la salud mental de una persona,

que no siempre pueden corresponder directamente a una (dis)capacidad diagnosticada de manera formal. Estas distinciones se establecieron en función de la información proporcionada por los participantes).

En un análisis preliminar, los resultados revelaron que la mayoría de las variables de interés (i.e., "perfil", "duración de la asociación", "edad", "sexo", "género", "religión", "país", "grado académico", "necesidades especiales" y "problemas de salud física y mental") no mostraron diferencias significativas con las respuestas al cuestionario de inclusión. Por el contrario, se observó significación estadística para la variable “(dis)capacidad”, lo que indica que existen diferencias estadísticamente significativas en las percepciones del nivel de inclusión en algunos de los factores de la escala entre participantes con y sin (dis)capacidad. Los resultados preliminares del análisis (*ANOVA*) se pueden encontrar en la siguiente tabla

Tabla 33. Análisis preliminar de los resultados ANOVA de la EEI adaptada.

Dimensión	Factores	Grupos	Media	DE	F	p
Perfil	Valores	Organizadores	0,0844	0,950	NaN	NaN
		Colaboradores	−0,8502	0,253		
		Usuarios directos	0,0168	1,008		
	Prácticas	Organizadores	0,2165	1,171	0,384	0,705
		Colaboradores	−0,8796	0,000		
		Usuarios directos	0,0123	1,000		
	Políticas	Organizadores	0,2641	0,681	11,597	0,012
		Colaboradores	0,2641	1,275		
		Usuarios directos	−0,0166	1,009		
	Comunidad	Organizadores	−0,2835	1,298	0,183	0,840
		Colaboradores	−0,2490	1,077		
		Usuarios directos	0,0170	0,993		
Permanencia	Valores	Menos de 6 meses	−0,09514	0,939	0,958	0,465
		Entre 6 meses y 1 año	−0,33912	0,695		
		De 1 a 2 años	−0,00649	1,211		
		De 2 a 3 años	0,53043	1,267		
		De 3 a 4 años	−0,08356	0,865		
		De 4 a 5 años	0,10941	0,970		
		De 5 a 6 años	0,09898	0,892		

	Prácticas	Menos de 6 meses	−0,09242	0,946	0,771	0,597
		Entre 6 meses y 1 año	−0,32140	0,660		
		De 1 a 2 años	−0,06766	1,068		
		De 2 a 3 años	0,28296	0,922		
		De 3 a 4 años	−0,16916	0,772		
		De 4 a 5 años	0,33832	1,146		
		De 5 a 6 años	0,20299	1,245		
	Políticas	Menos de 6 meses	−0,01793	0,926	0,837	0,548
		Entre 6 meses y 1 año	0,14363	0,715		
		De 1 a 2 años	−0,05709	1,157		
		De 2 a 3 años	0,04509	1,167		
		De 3 a 4 años	−0,33810	0,874		
		De 4 a 5 años	−0,18326	0,990		
		De 5 a 6 años	0,37111	1,078		
	Comunidad	Menos de 6 meses	−0,05139	0,939	1,494	0,204
		Entre 6 meses y 1 año	−0,33519	0,840		
		De 1 a 2 años	−0,09577	0,988		
		De 2 a 3 años	0,29949	0,984		
		De 3 a 4 años	−0,07661	1,103		
		De 4 a 5 años	−0,29825	0,945		
		De 5 a 6 años	0,58419	1,105		
Edad	Valores	18–25 años	0,11984	1,034	3,63	0,025
		26–36 años	−0,20352	0,932		
		37–50 años	−0,51644	0,709		
		>51 años	−0,09467	0,968		
	Prácticas	18–25 años	0,08458	0,979	1,45	0,255
		26–36 años	0,01933	1,149		
		37–50 años	−0,61864	0,479		
		>51 años	−0,13827	1,022		
	Políticas	18–25 años	0,13789	1,028	1,86	0,163
		26–36 años	−0,24061	0,868		
		37–50 años	−0,35530	1,137		
		>51 años	−0,17578	0,929		
	Comunidad	18–25 años	−0,00274	0,990	1,09	0,373
		26–36 años	0,09577	0,958		
		37–50 años	−0,44601	0,648		
		>51 años	0,05829	1,169		

Sexo	Valores	Masculino	−0,08113	1,176	0,790	0,377
		Femenino	0,04056	0,904		
	Prácticas	Masculino	−0,10826	1,001	0,625	0,432
		Femenino	0,05413	1,001		
	Políticas	Masculino	0,10348	1,144	0,372	0,544
		Femenino	−0,05174	0,922		
	Comunidad	Masculino	−0,01915	1,082	0,022	0,881
		Femenino	0,00958	0,963		
Género	Valores	Hombre	−0,0811	1,176	0,423	0,691
		Mujer	0,0525	0,905		
		Género fluido	−0,4851	0,929		
	Prácticas	Hombre	−0,1083	1,001	0,375	0,718
		Mujer	0,0615	1,007		
		Género fluido	−0,2707	0,861		
	Políticas	Hombre	0,1035	1,144	0,413	0,697
		Mujer	−0,0425	0,924		
		Género fluido	−0,4585	1,022		
	Comunidad	Hombre	−0,0192	1,082	0,091	0,915
		Mujer	0,0174	0,965		
		Género fluido	−0,3352	1,097		
Religión	Observaciones insuficientes *					
País	Observaciones insuficientes *					
Nivel académico	Valores	Doctorado	−0,0158	1,209	NaN	NaN
		Master	0,1720	1,012		
		Postgrado	−0,2661	0,693		
		Grado	0,0923	0,879		
		Cursando estudios universitarios	0,1233	1,014		
		Licenciatura	−0,0471	1,231		
		Diplomatura	−0,2146	1,238		
		FP	0,3297	1,116		
		Bachillerato	−0,2892	0,722		
		Escuela secundaria	−0,0909	1,009		
		Escuela primaria	−11,423	0,000		
	Prácticas	Doctorado	−0,5316	0,479	0,912	0,542
		Master	0,5993	1,486		
		Postgrado	0,3383	1,218		
		Grado	0,2091	1,007		
		Cursando estudios universitarios	$-8{,}02 \times 10^{-17}$	1,015		

		Licenciatura	−0,1692	0,976		
		Diplomatura	−0,2707	0,913		
		FP	−0,1001	0,955		
		Bachillerato	−0,0142	0,937		
		Escuela secundaria	0,2165	1,320		
		Escuela primaria	−0,8796	0,000		
	Políticas	Doctorado	−0,0800	0,821	NaN	NaN
		Master	0,4705	0,828		
		Postgrado	0,5531	0,999		
		Grado	0,1327	0,995		
		Cursando estudios universitarios	−0,2712	0,977		
		Licenciatura	0,3443	1,234		
		Diplomatura	−0,5294	0,932		
		FP	−0,1021	1,034		
		Bachillerato	0,1119	1,003		
		Escuela secundaria	0,1677	1,150		
		Escuela primaria	−0,4585	1,022		
	Comunidad	Doctorado	0,2189	1,226	1,265	0,314
		Master	0,3667	0,867		
		Postgrado	0,0268	1,179		
		Grado	0,0801	0,946		
		Cursando estudios universitarios	−0,0766	1,344		
		Licenciatura	0,1820	1,072		
		Diplomatura	−0,3808	0,798		
		FP	0,1716	1,098		
		Bachillerato	−0,1855	0,889		
		Escuela secundaria	0,0268	1,179		
		Escuela primaria	−0,8523	0,366		
(Dis)capacidad	Valores	Sí	−0,4413	0,1464	0,166	0,685
		No	0,1261	0,0994		
	Prácticas	Sí	−0,0677	0,1900	14,488	<0,001
		No	0,0193	0,0968		
	Políticas	Sí	−0,5228	0,1470	10,281	0,002
		No	0,1494	0,0979		
	Comunidad	Sí	−0,2662	0,1727	2,970	0,091
		No	0,0761	0,0982		
Tipo de (dis)capacidad	Observaciones insuficientes *					

NEAE	Observaciones insuficientes *
Problemas de salud	Observaciones insuficientes *

*Nota: * Es posible que ciertas dimensiones o factores no se muestren debido a observaciones insuficientes. Esta limitación surge de los casos en que el conjunto de datos carece de un número representativo de puntos de datos para combinaciones específicas de variables, lo que conduce a una base inadecuada para extraer conclusiones sólidas en relación con esas dimensiones. En consecuencia, es posible que estas dimensiones no contribuyan de manera sustantiva al análisis global.*

No se han observado diferencias significativas en las dimensiones analizadas, o bien no se han podido realizar comparaciones dentro de las variables debido al número limitado de participantes en algunas de sus categorías.

Para realizar un análisis más profundo, valorando el tamaño desigual de las submuestras, se ha decidido recodificar todas las variables en formas dicotómicas. Estas variables recodificadas han sido sometidas posteriormente a las *pruebas t de Student*, lo que ha conducido a nuevos hallazgos sustanciales entre los grupos encuestados. Como resultado, a través de este enfoque, el análisis de los datos reveló distinciones notables en las variables "edad", "religión", "nivel académico", "(dis)capacidad" y "problemas de salud".

Tabla 34. Análisis de dimensiones (t-tests) de la EEI adaptada.

Dimensiones	Factores	Grupos	Media	DE	T	p
Edad	Valores	De 18 a 25 años	0,08458	0,979	1,264	0,208
		>25 años	−0,13931	1,029		
	Prácticas	De 18 a 25 años	0,13789	1,028	2,0816	0,039 *
		>25 años	−0,22711	0,916		
	Políticas	De 18 a 25 años	0,11984	1,034	1,8019	0,074
		>25 años	−0,19738	0,916		
	Comunidad	De 18 a 25 años	−0,00274	0,99	−0,0406	0,968
		>25 años	0,00451	1,026		
Religión	Valores	No creyentes	−0,04229	0,983	−0,524	0,601
		Creyentes	0,0483	1,025		
	Prácticas	No creyentes	0,20384	1,045	2,585	0,011 *

		Creyentes	−0,233	0,899		
	Políticas	No creyentes	0,03813	0,949	0,472	0,638
		Creyentes	−0,0436	1,061		
	Comunidad	No creyentes	0,00958	1,016	0,119	0,906
		Creyentes	−0,0109	0,99		
Nivel académico	Valores	Estudios universitarios	0,0603	1,019	1,03	0,307
		Sin estudios universitarios	−0,129	0,957		
	Prácticas	Estudios universitarios	0,0756	0,992	1,29	0,2
		Sin estudios universitarios	−0,162	1,009		
	Políticas	Estudios universitarios	0,1291	0,992	2,23	0,028 *
		Sin estudios universitarios	−0,276	0,973		
	Comunidad	Estudios universitarios	0,1257	1,037	2,17	0,032 *
		Sin estudios universitarios	−0,269	0,867		
(Dis)capacidad	Valores	Con (dis)capacidad	−0,0677	1,041	−0,419	0,676
		Sin (dis)capacidad	0,0193	0,992		
	Prácticas	Con (dis)capacidad	−0,5228	0,805	−3,37	< 0,001 ***
		Sin (dis)capacidad	0,1494	1,003		
	Políticas	Con (dis)capacidad	−0,4413	0,802	−2,811	0,006 **
		Sin (dis)capacidad	0,1261	1,018		
	Comunidad	Con (dis)capacidad	−0,2662	0,946	−1,664	0,098
		Sin (dis)capacidad	0,0761	1,006		
Problemas de salud	Valores	Sin problema	−0,0013	0,974	−0,0276	0,978
		Con problema de salud	0,00437	1,1		
	Prácticas	Sin problema	−0,07408	0,915	−1,5854	0,115

		Con problema de salud	0,24852	1,23		
	Políticas	Sin problema	−0,11024	0,87	−2,3869	0,018 *
		Con problema de salud	0,36984	1,3		
	Comunidad	Sin problema	−0,1164	0,947	−2,5263	0,013 *
		Con problema de salud	0,39049	1,09		

*Nota: * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001*

Con el fin de explorar la relación entre la variable "edad" y los resultados para los diferentes factores de la escala EEI, se examinaron inicialmente las categorías de edad predefinidas: 18-25 años, 26-36 años, 37-50 años y más de 51 años. No obstante, no se encontraron diferencias importantes entre estas categorías en relación con las puntuaciones de la escala. La variable “edad” se ha recodificado en dos grandes categorías, considerando que más del 60% de los participantes pertenecían al grupo de 18-25 años, mientras que el resto eran mayores de 25 años. En este análisis, se ha encontrado una relación significativa en torno al factor 2, denominado "Prácticas". Se ha verificado que los mayores de 25 años tienen una percepción más inclusiva del factor "Prácticas" del coro, en comparación con los que tienen entre 18 y 25 años.

En el caso de "religión", se evaluaron preliminarmente las categorías preestablecidas dentro de la variable. No se encontraron relaciones significativas entre estas categorías y los resultados de la escala. Sin embargo, cuando se ha realizado un análisis comparativo entre los participantes que se identificaron como “creyentes” y los que se identificaron como “no creyentes”, se ha observado una relación significativa de la variable en torno al factor 2, "Prácticas", de la escala de evaluación de inclusión. Se constata que las personas con creencias religiosas tienen una mayor percepción de inclusión en las prácticas del coro que aquellas que se han identificado como no creyentes.

En cuanto al "nivel académico", inicialmente se evaluaron las categorías preestablecidas dentro de la variable para determinar si existían relaciones significativas con las puntuaciones de la escala. Con todo, no se encontraron asociaciones de este tipo entre estas categorías y las puntuaciones de inclusión. Por

ello, se ha realizado un análisis comparativo entre dos grupos: los participantes con titulación universitaria y los que no. En este análisis, se ha identificado una relación significativa en torno a los factores 3 y 4 de la escala, es decir, "Política" y "Comunidad", respectivamente. Se ha corroborado que los individuos sin título universitario expresan una mayor percepción de inclusión en las políticas del coro y en la comunidad, en comparación con los individuos que sí lo tienen.

Con respecto a la variable "(dis)capacidad", se encontraron relaciones particularmente significativas entre los participantes con y sin (dis)capacidad y los factores 2 y 3 de la escala de inclusión, correspondientes a "Prácticas" y "Políticas" respectivamente. Se halló una asociación notable entre la presencia de (dis)capacidad y una percepción más inclusiva del coro en los aspectos relacionados con las políticas y prácticas.

La dimensión de "problemas de salud física y mental" fue evaluada de acuerdo con las categorías preestablecidas dentro de la variable. No se encontraron relaciones significativas entre estas categorías y los resultados de la escala. Sin embargo, cuando se ha realizado un análisis comparativo entre participantes con y sin patologías, se ha identificado una relación sustancial de la variable en torno a los factores 3 y 4 de la escala, es decir, "Políticas" y "Comunidad". Se ha constatado que las personas sin problemas en estas áreas perciben una mayor inclusión en las políticas del coro y en la comunidad.

5.2. ANÁLISIS Y TRIANGULACIÓN

El análisis y triangulación en esta tesis representa un punto culminante de la investigación. Aquí convergen múltiples hilos de datos y perspectivas para confeccionar una comprensión holística del Coro Inclusivo Cantatutti. Esta parte del estudio es fundamental, ya que proporciona un análisis detallado de los resultados cualitativos y cuantitativos obtenidos e integra estos hallazgos en un proceso de triangulación. La triangulación, como estrategia metodológica, implica la utilización de múltiples métodos, fuentes de datos y enfoques teóricos para cruzar, validar y enriquecer los resultados investigativos.

El propósito es, por tanto, ir más allá de la mera presentación de un informe descriptivo, para adentrarse en un examen profundo de cómo estos resultados se

relacionan, se contrastan y se complementan entre sí. Esta aproximación refuerza la robustez y la credibilidad de los hallazgos, y permite al mismo tiempo una mayor comprensión del fenómeno estudiado.

En última instancia, este bloque busca sintetizar las múltiples voces, experiencias y perspectivas recogidas durante la investigación, proporcionando así una visión integral del impacto del Coro Inclusivo Cantatutti y sus implicaciones en el ámbito de la inclusión social a través de la música.

5.2.1. ANÁLISIS Y TRIANGULACIÓN CUALITATIVA

Este apartado se enfoca en desentrañar y comprender los patrones, temas y narrativas emergentes identificadas por medio de los diferentes métodos cualitativos empleados: el cuaderno de campo, la observación participante, los cuestionarios abiertos al coro y al entorno y los *focus groups*.

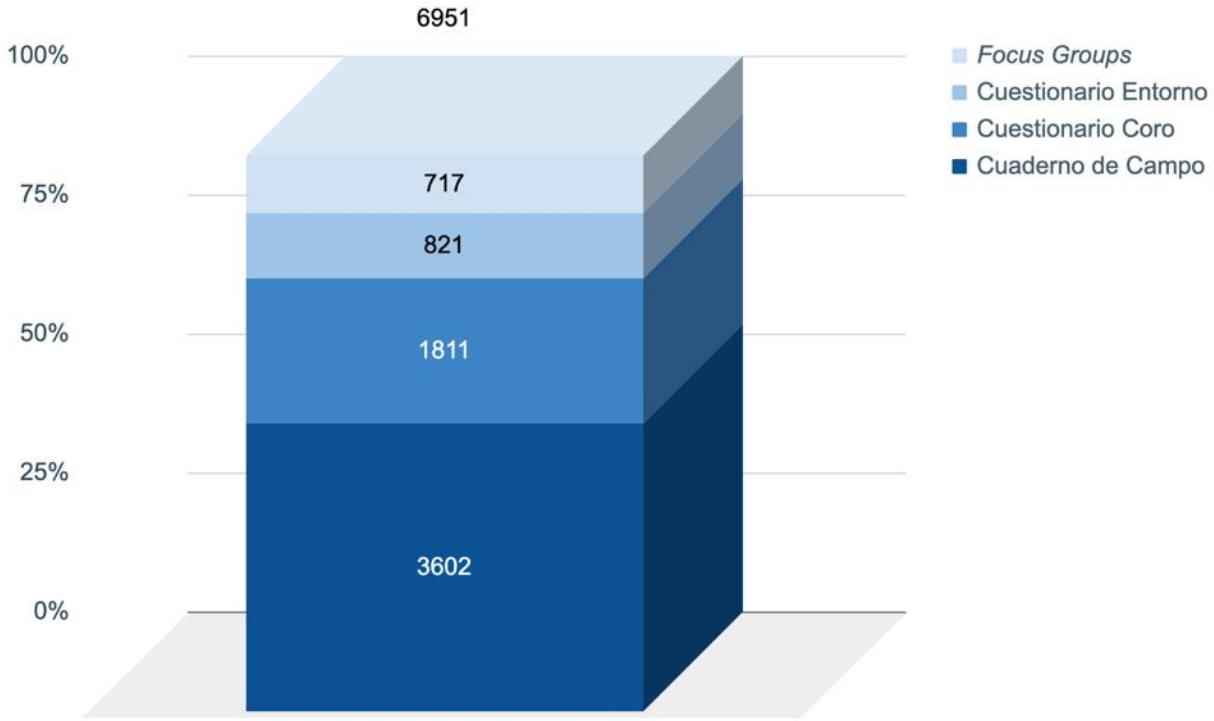
El análisis cualitativo se centra en interpretar las experiencias, opiniones y percepciones de los participantes del coro, así como de aquellos involucrados de forma indirecta en su entorno. Mediante este enfoque se pretende trascender de los números y estadísticas, para capturar la esencia de las vivencias humanas y las dinámicas sociales subyacentes en el contexto coral. Esta sección explora los significados y la relevancia de los temas emergentes, y de cómo estos se conectan con los objetivos más amplios del proyecto Cantatutti.

5.2.1.1. FRECUENCIAS

Este punto del capítulo se adentra en la comprensión de cómo los distintos instrumentos cualitativos empleados contribuyen al análisis global por medio de la distribución y el peso de los nodos identificados.

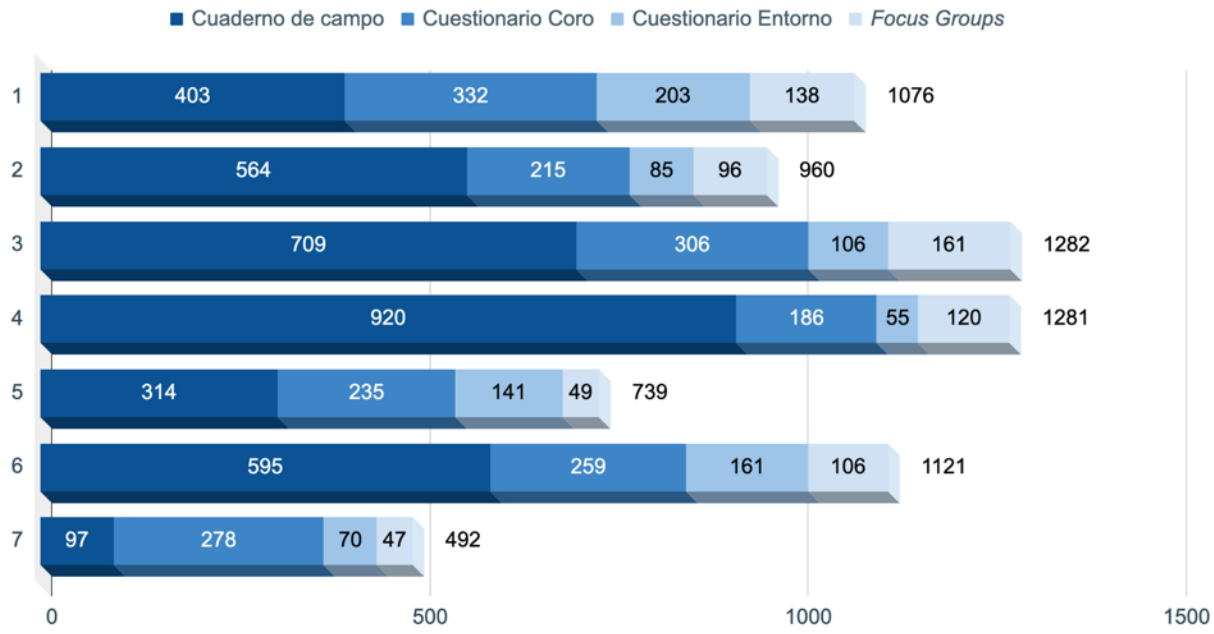
El primer gráfico ofrece una visión panorámica de la distribución de los nodos en cada uno de los instrumentos utilizados. Este reparto proporciona una primera indicación de la densidad y la relevancia de los temas abordados en cada herramienta de recopilación de datos.

Figura 29. Distribución de la codificación por instrumentos.



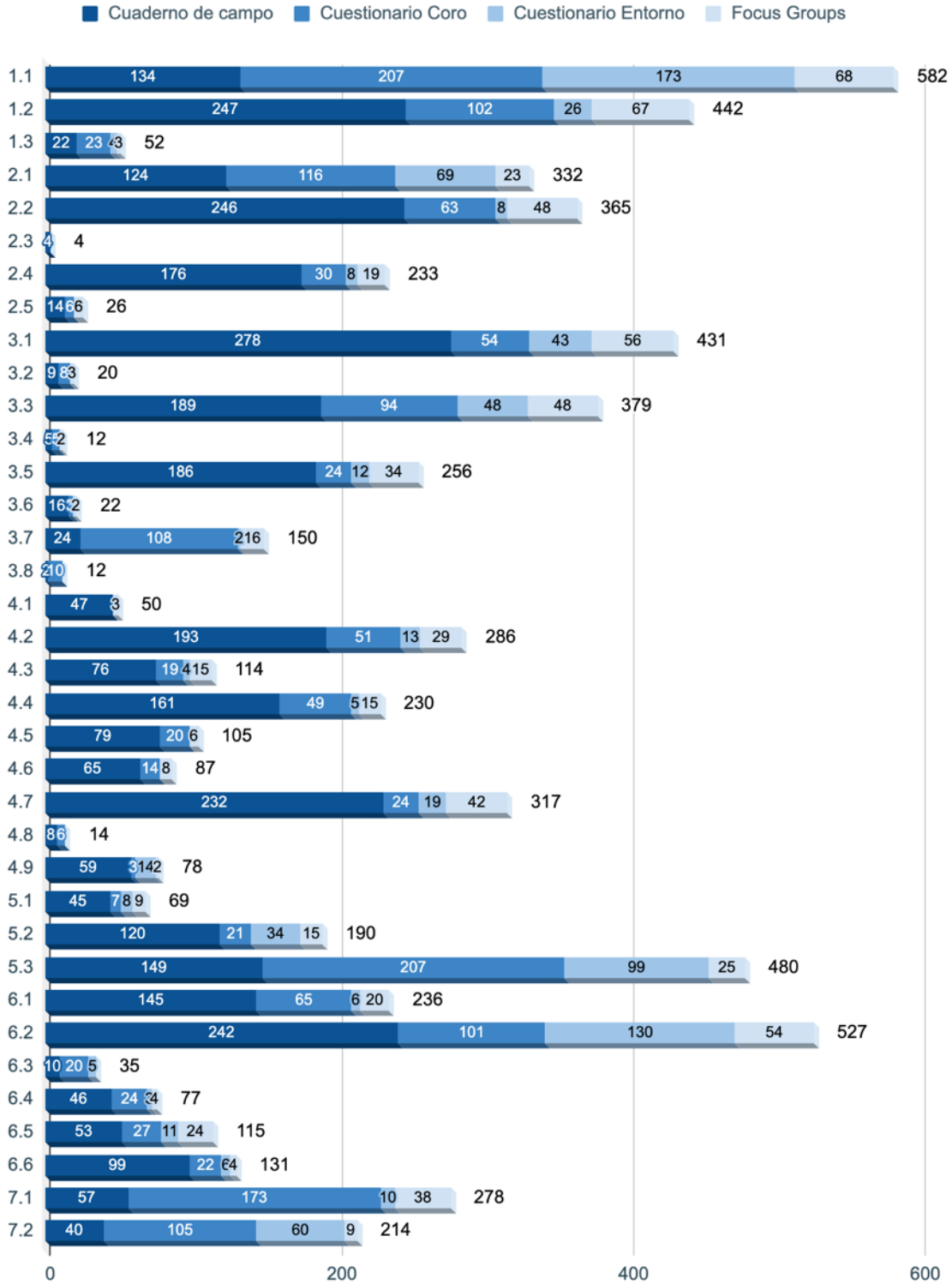
El segundo gráfico ilustra el peso específico de cada instrumento en función de los siete macronodos cualitativos de la investigación. Se puede apreciar la forma en la que cada herramienta ha apoyado la exploración de los grandes temas de la investigación.

Figura 30. Distribución de la codificación por instrumentos en función de los 7 macronodos.



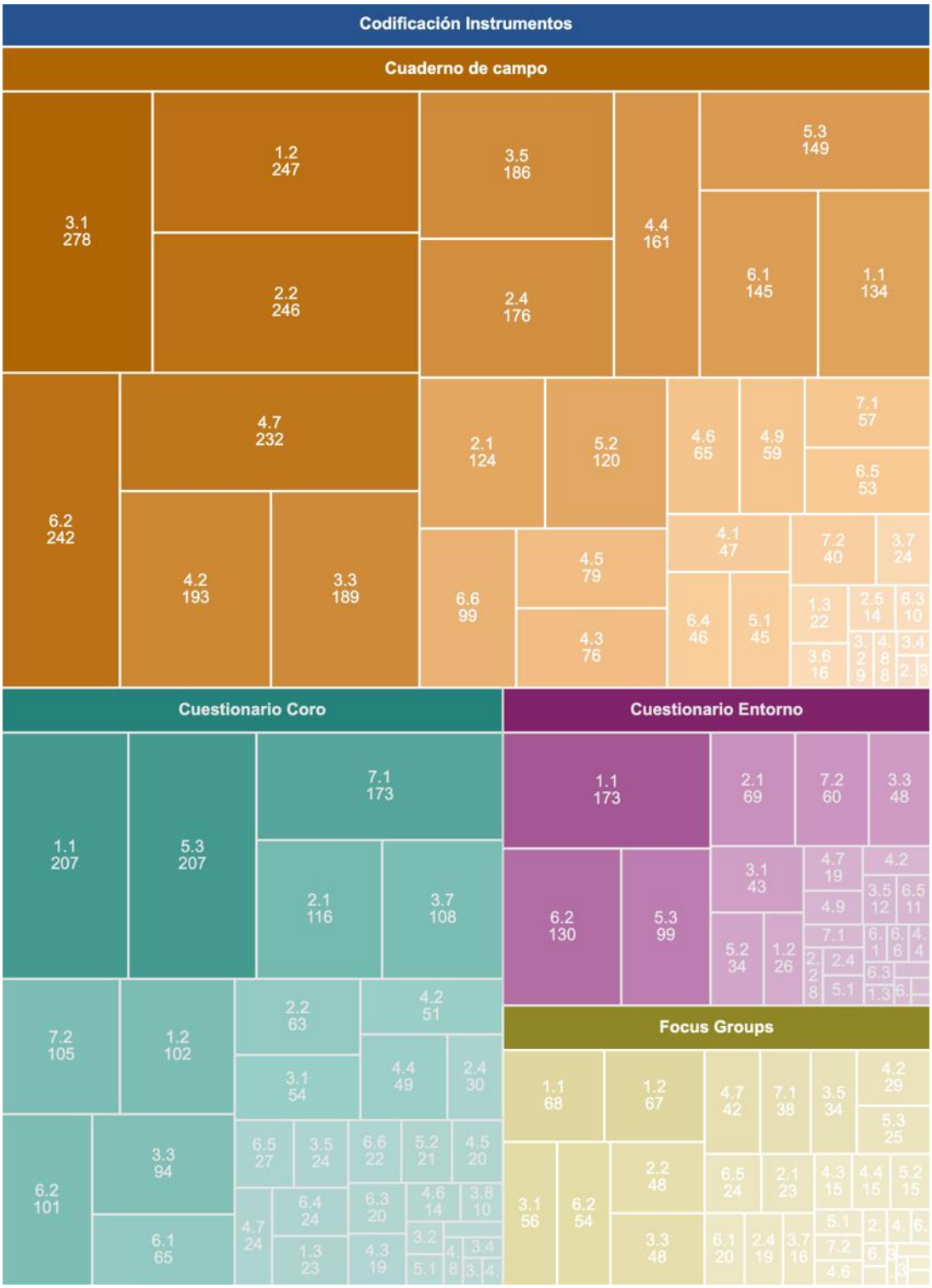
Finalmente, el tercer gráfico desglosa esta información en mayor detalle. En él se muestra el peso de cada instrumento en relación con los 36 nodos emergentes. Este nivel de detalle proporciona la oportunidad de identificar los temas generales que son relevantes en el contexto del coro y los distintos pesos obtenidos en función del instrumento.

Figura 31. Distribución de la codificación por instrumentos en función de los 36 nodos.



La triangulación de estos datos ofrece una mayor comprehensión de la experiencia del CIC. Permite, no solo confirmar la presencia y la relevancia de ciertos temas a través de múltiples fuentes, sino explorar las diferentes facetas y matices de estos puntos, tal como se presentan en distintos contextos y perspectivas.

Figura 32. Comparativa de la relación de frecuencias en función de la codificación de los nodos en todos los instrumentos.



La interpretación del diagrama de árbol anterior, resultante de la codificación en distintos instrumentos, revela patrones intrincados e influyentes en cuanto a la frecuencia de los nodos codificados mediante los cuatro instrumentos de investigación cualitativa: cuaderno de campo, cuestionario al coro, cuestionario al entorno y *focus groups*. Esta representación gráfica facilita una comprensión enriquecida de los temas centrales y sus variaciones, a través de los métodos de recolección de datos.

Cuaderno de campo (3.602 referencias):

Los nodos más frecuentes en el cuaderno de campo son 3.1. (Inclusividad), 4.7. (Motivación), 1.2. (Impacto emocional positivo), 4.2. (Enfoque educativo e innovador) y 2.2. (Sentido de pertenencia y comunidad). Estos resultados sugieren una fuerte concentración en la inclusión y la motivación dentro del coro, y reflejan una cultura que fomenta activamente la participación y el compromiso de sus miembros. El impacto emocional positivo y el sentido de pertenencia enfatizan el bienestar emocional y la cohesión comunitaria que el coro promueve. El enfoque educativo e innovador resalta el compromiso del CIC con el aprendizaje y la adaptación creativa.

Cuestionario al coro (1.811 referencias):

Los nodos más destacados en el cuestionario al coro son 1.1. (Desarrollo personal), 5.3. (Transformación social) y 7.1. (Desafíos). Estos hallazgos indican que los miembros del coro valoran profundamente su crecimiento personal y perciben el proyecto como un agente de cambio social. La prominencia del nodo "Desafíos" sugiere una conciencia crítica de los obstáculos enfrentados y una disposición para abordarlos.

Cuestionario al Entorno (821 referencias):

En el cuestionario al entorno, los nodos 1.1. (Desarrollo personal), 6.2. (Valoración de experiencia positiva) y 5.3. (Transformación social) son los más frecuentes. Esto señala que amigos y familiares reconocen el desarrollo personal que el coro facilita en sus miembros y aprecian el impacto positivo y transformador del mismo en la sociedad.

***Focus groups* (717 referencias):**

En los *focus groups*, aunque la distribución de frecuencias es más equilibrada, los nodos 1.1. (Desarrollo personal), 1.2. (Impacto emocional positivo) y 6.2. (Valoración

de experiencia positiva) son notables. Estos resultados resaltan la importancia del desarrollo personal y la experiencia emocional positiva en el coro, se subraya cómo los *focus groups* proporcionan un espacio para reflexiones más profundas e íntimas.

5.2.1.2. NODOS

En la presente sección se despliega un examen exhaustivo sobre la estructura de macronodos, nodos y subnodos emergentes de los resultados obtenidos de la totalidad de los instrumentos de investigación. Estos conglomerados temáticos brotan de las detalladas contribuciones de los participantes y reflejan en profundidad las complejas experiencias y percepciones dentro y fuera del CIC.

Figura 33. Representación radial de los 7 macronodos y sus respectivos nodos (sin etiquetar) en proporción de codificado.

El macronodo "Desarrollo personal y bienestar" abarca un espectro amplio de experiencias humanas y crecimiento individual. Bajo el nodo de **"Desarrollo personal"**, se agrupan testimonios y reflexiones que destacan desde la introspección y el autoconocimiento, hasta la adquisición de habilidades y conocimientos específicos. En este punto se observan narrativas de superación personal que

evidencian cómo los desafíos se transforman en oportunidades de crecimiento. Las experiencias relatadas por los miembros revelan momentos significativos, vividos dentro del coro, mientras que las observaciones sobre la proyección laboral destacan el impacto trascendental de la experiencia coral en la vida profesional de los participantes.

En cuanto al nodo de **"Impacto emocional positivo"**, las referencias codificadas exploran una gama de emociones positivas. Las actuaciones públicas emergen como momentos de culminación emocional, mientras que las actividades fuera de los ensayos revelan la riqueza de la experiencia coral más allá del canto. De igual modo, el nodo capta la esencia de las interacciones personales que han enriquecido el bienestar emocional de los miembros, así como las reacciones del público y la influencia general del proyecto.

Por otro lado, el nodo "**Impacto emocional negativo"** se centra en aspectos de la experiencia de los participantes que han tenido repercusiones emocionales adversas. Aquí se encuentran codificadas las interacciones personales que han resultado ser fuente de estrés o desazón. Se contempla la complejidad emocional asociada a dejar el coro, al igual que las sensaciones de exclusión o de deterioro en la autopercepción, ofreciendo una visión equilibrada de los desafíos emocionales enfrentados por los miembros.

Estos subnodos, dentro del primer macronodo, no solo desentrañan la compleja naturaleza de la participación en el coro, sino que también ilustran su notable influencia en la evolución personal y emocional de los integrantes, perfilando el proyecto como un espacio para la expresión musical y un catalizador de transformación personal y emocional.

El segundo macronodo, "Comunidad y Relaciones", profundiza en la esencia de las interacciones sociales y la dinámica comunitaria dentro del CIC. Este macronodo refleja la actuación del coro como un inductor en la creación y fortalecimiento de vínculos sociales y en el fomento de un sentido de pertenencia y cooperación entre sus miembros.

El nodo "**Fomento de Relaciones Sociales"** explora la capacidad del coro para facilitar la formación de redes sociales y amistades. En sus subnodos se examina cómo las actividades del coro, más allá de la música, fomentan la ayuda y

colaboración entre las personas implicadas, ofreciendo oportunidades de ocio y fortaleciendo las relaciones en redes sociales y mediante diversas actividades. Las convivencias, en particular, despuntan como espacios cruciales donde los lazos se profundizan y se forjan nuevas amistades.

El nodo **"Sentido de Pertenencia y Comunidad"** profundiza en cómo los participantes perciben su inclusión y rol dentro del proyecto. La reafirmación personal, el orgullo e identidad que surgen de ser parte del CIC, y el acompañamiento y apoyo recibido dentro del grupo, son aspectos claves que refuerzan la sensación de pertenencia.

En contraste, el nodo **"Sin sentido de pertenencia y comunidad"** captura las experiencias donde estos lazos y sentimientos de pertenencia no se han materializado, proporcionando una visión equilibrada de la dinámica comunitaria dentro del coro.

El nodo **"Cooperación y Colaboración"** aborda la importancia del trabajo en equipo y la ayuda mutua. Aquí se destacan las aportaciones individuales que cada miembro trae al grupo, la coordinación entre participantes, y la ayuda entre iguales, tanto en el contexto de la investigación como en el proyecto en general. También se considera la cooperación que proviene de agentes externos al coro.

Finalmente, el nodo **"Falta de cooperación y colaboración"** ofrece una perspectiva crítica sobre los desafíos en este ámbito, centrándose en las áreas donde la cooperación podría ser insuficiente o donde las percepciones de los participantes sugieren la necesidad de mejoras en la dirección y la gestión del coro.

El tercer macronodo, "Inclusión, Diversidad y Accesibilidad", profundiza en la comprensión de cómo estos conceptos esenciales se manifiestan y son gestionados dentro del coro. Este macronodo, a través de sus nodos y subnodos, ilumina las dinámicas complejas y multifacéticas de la inclusión, la diversidad y la accesibilidad, e ilustra cómo estas se traducen en la práctica y percepción dentro del CIC.

En el nodo **"Inclusividad"**, las referencias codificadas abarcan desde estrategias de concienciación y fomento de la inclusión hasta la forma en que esta se percibe y se exterioriza. Este nodo incluye evaluaciones de la autopercepción de los miembros sobre su rol en el fomento de la inclusión, así como la representación de la inclusión hacia el exterior y hacia los demás miembros del coro. Se considera la inclusión dentro

del repertorio musical, destacando la manera en la que el coro utiliza su música como un medio para promover la inclusión. Las referencias también enfatizan los beneficios tangibles que la inclusión aporta tanto a los participantes del coro como a la comunidad más amplia, resaltando los roles de responsabilidad y el uso de la LSE como parte integral de esta dinámica.

Por otro lado, el nodo **"Falta de inclusividad"** proporciona una visión crítica, donde se discuten aspectos de la experiencia coral donde la inclusión puede ser percibida como insuficiente. Las referencias bajo este nodo abarcan temas en relación a la inclusión entre iguales, desafíos relacionados con la edad, barreras lingüísticas, la cooperación dentro del proyecto y el ritmo de trabajo para ofrecer una comprensión más equilibrada de la inclusión en el coro.

El nodo **"Diversidad"** se adentra en cómo el CIC aborda la diversidad en sus múltiples formas. Se examina la promoción y gestión de la diversidad, desde la concienciación hasta su manifestación en la heterogeneidad de las personas que lo forman, el repertorio musical, las actividades realizadas y los recursos disponibles. La diversidad en términos de edad, procedencia y (dis)capacidad también son tratados e ilustran cómo el CIC acoge una muestra, reflejo de la diversidad de la sociedad.

En contraparte, el nodo **"Falta de diversidad"** ofrece una perspectiva sobre las áreas donde la diversidad podría estar menos representada o gestionada de manera desigual, con especial atención al ritmo de trabajo, la variedad de edades y los distintos niveles de habilidad.

El nodo **"Accesibilidad"** explora las diversas formas en que el CIC facilita la participación y el acceso a sus actividades y eventos. Las referencias en este nodo incluyen la utilización de la LSE, la accesibilidad de los materiales y los conciertos, y la facilidad de acceso a las actividades, tanto para los participantes como para el público. Así mismo, se consideran los aspectos musicales y de investigación, en relación con la accesibilidad.

El nodo **"Falta de accesibilidad"** se enfoca en identificar y reflexionar sobre las barreras que limitan la accesibilidad. Las referencias incluyen la carencia de tiempo, el ritmo de trabajo, los desafíos relacionados con los exámenes, la idoneidad de los espacios, el idioma y la accesibilidad digital, lo cual pone de relieve las áreas donde la accesibilidad necesita ser mejorada.

Finalmente, el nodo **"Evolución de la inclusión, diversidad o accesibilidad"** examina la manera en la que estos aspectos han evolucionado en el tiempo dentro del coro. Las referencias incluyen reflexiones sobre la concienciación, los nuevos retos enfrentados y el crecimiento y expansión del proyecto en estas áreas clave. En contraste, el nodo **"Falta de evolución de la inclusión, diversidad o accesibilidad"** destaca las áreas donde dicha evolución se ha visto limitada, considerando variables como los espacios, el ritmo de trabajo y la cooperación.

El cuarto macronodo, "Investigación, Educación, Creatividad y TIC", revela la profunda integración y el impacto del coro en estos ámbitos esenciales.

El nodo **"Fomento de la investigación"** destaca la importante contribución del proyecto coral al campo académico y científico. Las publicaciones bajo este nodo reflejan investigaciones y estudios detallados, inspirados en o relacionados con el CIC. Los congresos representan foros donde el trabajo del coro se ha discutido y diseminado entre la comunidad académica, ampliando su impacto y reconocimiento. Los instrumentos aplicados en el estudio sobre el coro denotan una metodología rigurosa y adaptada, mientras que el seguimiento resalta un compromiso con la evaluación continua y el desarrollo de la iniciativa.

El nodo **"Enfoque educativo e innovador"** del coro subraya los aspectos que impulsan el aprendizaje y la innovación. Las estrategias y dinámicas adoptadas demuestran un compromiso con métodos pedagógicos efectivos y creativos, al tiempo que la percepción de los participantes sobre estas metodologías concede un *feedback* valioso sobre su eficacia. Los subnodos reflejan la adquisición de conocimientos y habilidades, se indica cómo el CIC se proyecta como un modelo educativo innovador y se demuestra una participación activa y constructiva en el proceso educativo. La adopción del *Flipped Classroom* y la formación de formadores denotan una evolución y adaptación a nuevas formas de enseñanza.

En lo que respecta al nodo **"Fomento de la Creatividad"**, este subraya la importancia de la misma en las actividades del coro. El formato del proyecto impulsa un entorno que alienta la expresión creativa, a la vez que las estrategias y dinámicas específicas estimulan el pensamiento innovador. Los talleres y las aportaciones individuales de los miembros reflejan la riqueza y diversidad de la creatividad dentro del grupo.

En el ámbito del **"Fomento de la calidad artística"**, se observa un esfuerzo consciente por mantener y mejorar la excelencia artística del coro. Esto se manifiesta en las iniciativas del proyecto, la implicación de los participantes, los materiales y dinámicas utilizados para este propósito, al igual que en el uso distintivo de la LSE, la cual añade una dimensión única al repertorio artístico.

El nodo **"Fomento de las TIC"** destaca la manera en la que el CIC integra las tecnologías de la información y la comunicación. La comunicación interna, el uso de redes sociales, materiales de trabajo, repositorios de información, integración de las TIC en la investigación, formularios y la aplicación de la multisensorialidad, demuestran cómo el coro se adapta y aprovecha las tecnologías modernas para su desarrollo y difusión.

Bajo el nodo de **"Altas expectativas"**, se explora cómo las expectativas, tanto positivas como negativas, influyen en la percepción y experiencia del proyecto. Se considera el uso del humor como herramienta motivacional y las expectativas generadas en torno al proyecto.

El nodo **"Motivación"** aborda las diversas fuentes de estímulos que impulsan a los miembros del coro, desde la automotivación hasta la motivación intrínseca al proyecto, pasando por las actividades de ocio y la dirección coral. En contraposición, el nodo de **"Desmotivación"** contempla los factores que pueden disminuir el entusiasmo o la participación activa, como el ritmo de aprendizaje, la dificultad percibida, la falta de colaboración o aspectos del repertorio.

Finalmente, el **"Refuerzo positivo"** se centra en la forma en que el apoyo y el ánimo, desde la esfera de la dirección y entre compañeros, contribuyen a una experiencia coral positiva y enriquecedora.

El quinto macronodo, "Proyección y sostenibilidad", lidia con aspectos cruciales en relación al futuro y viabilidad del Coro Inclusivo Cantatutti. Este macronodo se desglosa en nodos y subnodos que intentan plasmar al detalle las proyecciones y aspiraciones de la iniciativa, y sus efectos a nivel social y académico.

Dentro del nodo **"Visión a largo plazo y sostenibilidad"**, se concentra la trayectoria futura y la sostenibilidad a largo plazo del coro. Las referencias sondean las expectativas y planes para el futuro del CIC, engloban discusiones sobre la financiación y recursos económicos necesarios para la continuidad del coro y analizan

los aspectos estructurales y administrativos que aseguran la operatividad eficiente y efectiva del coro en el transcurso del tiempo.

El nodo que hace mención a la **"Promoción y recomendación"** refleja cómo el CIC se difunde y es percibido en diferentes esferas. Las referencias pormenorizan la presencia del coro en diversas plataformas mediáticas, contribuyendo a su visibilidad y reconocimiento público. En esta línea, se examina la manera en la que el coro se comunica y se relaciona con su entorno inmediato y con audiencias más amplias. Las interacciones con el mundo académico y los premios recibidos acreditan el reconocimiento y la validación del proyecto en contextos educativos y culturales.

En último lugar, el nodo **"Transformación social"** recoge el impacto significativo del coro en la sociedad. Los registros se enfocan en los cambios personales y de desarrollo experimentados por los participantes del proyecto. Igualmente, resalta cómo la presencia del coro influye en su comunidad y en las interacciones sociales. Finalmente se exploran las iniciativas de investigación que buscan comprender y mejorar la práctica coral, al tiempo que se contribuye y enriquece el panorama musical, a nivel local y global.

En el sexto macronodo, "Valoración de la Experiencia", se tratan aspectos referidos a la percepción y valoración del proyecto por parte de sus integrantes. Este macronodo encapsula una variedad de nodos que representan la diversidad de experiencias y la riqueza emocional y formativa que implica ser parte del CIC.

El nodo **"Disfrute y valor de la experiencia musical"** recopila valoraciones detalladas de la vivencia musical en sus múltiples facetas. Los ensayos, como espacios de aprendizaje y colaboración, brotan como fundamentales en la construcción de la identidad coral. Las actuaciones son vistas como momentos de realización y expresión artística, donde la conexión con el público cobra una importancia vital. El aprendizaje, técnico y emocional, es valorado como un pilar de crecimiento personal. Las perspectivas externas aportan un planteamiento comparativo, y ofrecen una visión de la experiencia musical “desde fuera” del núcleo coral.

En cuanto al nodo de **"Valoración de experiencia positiva"**, este se centra en elementos concretos que han nutrido la experiencia de los miembros. En esta categoría, se comparten las percepciones sobre la dirección del coro, las

interacciones con el público y entre participantes, así como las convivencias, talleres y viajes realizados. Se presta especial interés a cómo estas experiencias han incentivado un sentido de comunidad y han contribuido al desarrollo personal. Los videoclips como expresiones creativas son reconocidos por su capacidad de sintetizar y comunicar la esencia del coro.

Contrariamente, el nodo de **"Valoración de experiencia negativa"** ofrece una mirada crítica hacia los desafíos y dificultades dentro del CIC. El ritmo de trabajo, la dificultad en ciertas actividades, la colaboración entre participantes y la influencia de la edad en la dinámica coral, son aspectos que se agrupan bajo este nodo, y que proporcionan un contrapeso necesario para entender los retos a los que el coro se enfrenta.

El nodo de **"Valoración de la gestión y dirección del proyecto"** resalta el reconocimiento de los esfuerzos de liderazgo y organización. Las expresiones de agradecimiento y otros comentarios sobre la dirección ofrecen una visión del impacto del liderazgo en la experiencia coral general.

En alusión al nodo **"Valoración de la proyección exterior",** se examina la forma en la que el CIC es captado más allá de sus miembros. La cobertura mediática, las reacciones del público, los premios recibidos y las oportunidades generadas son evaluadas en términos de su contribución al perfil y al impacto del proyecto. Con relación a lo anterior, también se considera cómo estas percepciones externas influyen en el personal del coro y su capacidad para fomentar el cambio social.

En última instancia, la **"Expresión de gratitud"** reúne las voces de los miembros que declaran su agradecimiento, tanto a la dirección como entre ellos mismos, así como por las oportunidades brindadas. Este nodo ensalza la importancia de la gratitud como una emoción compartida que refuerza la cohesión grupal y la apreciación hacia proyecto.

En su conjunto, este macronodo no solo proporciona una visión integral de las experiencias musicales y organizativas dentro del CIC, sino que también descifra las emociones, aprendizajes y transformaciones que los participantes experimentan. Esta profundización en las múltiples capas de la experiencia coral ofrece una comprensión valiosa y detallada de la dinámica del CIC, su impacto en los involucrados y su proyección en la comunidad más amplia.

El séptimo y último macronodo, "Perspectiva o reflexión crítica", constituye una parte crucial de la investigación, ya que ofrece una honda exposición de los retos enfrentados y las propuestas de mejora para el crecimiento del Coro Inclusivo Cantatutti. Este macronodo se descompone en dos nodos principales: los desafíos identificados por los miembros del coro y las sugerencias para mejorar el proyecto.

En el nodo **"Desafíos"** se aborda un espectro amplio de obstáculos y dificultades percibidas, estas van desde aspectos técnicos y organizativos hasta cuestiones emocionales y sociales. Se analiza cómo el repertorio y sus valores subyacentes, la accesibilidad en términos de horarios, ritmo de trabajo y escenarios para eventos, presentan retos significativos. Se señalan las relaciones interpersonales y su dinámica en contextos formales e informales, remarcando la falta de apoyos psicosociales y el requerimiento de estrategias óptimas para la resolución de conflictos. La inclusión intergeneracional y la individualización del aprendizaje surgen como áreas que requieren atención particular. Asimismo se consideran las consecuencias de la pandemia de COVID-19, las pérdidas personales sufridas por los miembros, y la necesidad de flexibilidad, empatía y diversidad dentro del coro. Cuestiones relacionadas con la financiación, la comunicación, la logística y la falta de medios son identificadas como áreas críticas. Además, se reflexiona acerca de la importancia de la visibilización y mejora de algunas realidades, el rol del voluntariado profesional, la tokenización, la formación de formadores y la cuestión de si la universidad es socialmente accesible. Para concluir, se aborda la diversidad de motivaciones que llevan a los miembros a participar en el CIC.

Por otro lado, el nodo **"Propuesta de mejora"** recolecta una variedad de sugerencias y recomendaciones orientadas a optimizar la experiencia coral. Estos planteamientos abordan la accesibilidad en múltiples dimensiones: digital, en conciertos y a nivel individual. Se resalta la importancia del respeto y de establecer vías de comunicación efectivas. En términos de formación, se sugieren mejoras en la capacitación musical y en aspectos extramusicales. Se propone un equilibrio en la exigencia de participación, fomentando un mayor uso de la LSE y la implementación de dinámicas grupales que fortalezcan la cohesión. De la misma forma se recomienda incorporar más improvisación, creatividad y musicoterapia, a las sesiones corales, al igual que explorar formas de expansión y difusión del proyecto. Otras sugerencias integran la ampliación del horario de actividades, el reconocimiento del trabajo voluntario, la

promoción de la cooperación, la expansión del proyecto a la escuela y el fomento del Aula Virtual. Sumado a lo anterior, se enfatiza la necesidad de apoyo institucional y la implementación de iniciativas basadas en motivaciones personales, así como la continua formación de los formadores.

Este macronodo, en su conjunto, brinda una perspectiva crítica que es fundamental para entender la dinámica interna del CIC y su impacto en los participantes. A través de un análisis detallado de los desafíos y propuestas de mejora, se revela la complejidad del proyecto y la capacidad de autocrítica y adaptación de sus integrantes, esencial para su desarrollo y evolución futura.

A continuación, para mayor especificidad en la clasificación y análisis de estos resultados, se presenta un cuadro que recopila y ordena los macronodos, nodos y subnodos emergentes de la presente investigación:

Tabla 35. Relación detallada de macronodos, nodos y subnodos emergentes de la codificación.

1. DESARROLLO PERSONAL Y BIENESTAR		
1.1. DESARROLLO PERSONAL		
Introspectivo: recoge las percepciones de autorreflexión y autoconocimiento que los participantes han experimentado.	**Habilidades y conocimientos:** reúne las apreciaciones de los participantes acerca de las competencias específicas y aprendizajes adquiridos.	**Superación:** agrupa percepciones de cómo los miembros han superado desafíos personales a través de su participación.
Experiencias: recopila notas de vivencias personales únicas, obtenidas en el coro.	**Proyección laboral:** colecciona percepciones acerca del impacto que genera la participación en el coro, en la vida profesional de los miembros.	
1.2. IMPACTO EMOCIONAL POSITIVO		
Actuaciones públicas: reúne las percepciones de emociones positivas, de los participantes, derivadas de actuar ante un público.	**Fuera del ensayo:** recoge las experiencias emocionales positivas experimentadas por los miembros del coro en actividades derivadas del proyecto, pero al margen de la programación oficial del mismo.	**Actividades:** reúne comentarios sobre la contribución de las actividades programadas del coro al bienestar emocional de los participantes.

Interacciones personales: agrupa referencias sobre el impacto emocional positivo de las relaciones interpersonales dentro del coro.	**Aportaciones/Producciones:** agrupa percepciones relativas a cómo las contribuciones creativas y musicales de los miembros enriquecen su experiencia en el coro.	**Del público:** recopila las percepciones relativas a cómo las reacciones y *feedback* del público influyen positivamente en la experiencia de los participantes.
Del proyecto: analiza cómo los aspectos generales y la filosofía del proyecto contribuyen al bienestar emocional de los miembros.		
1.3. IMPACTO EMOCIONAL NEGATIVO		
Interacciones personales: agrupa las percepciones de los participantes relativas a impactos negativos en el contexto de las relaciones interpersonales.	**Agobio/Estrés/Exigencia:** abarca percepciones de estrés o presión experimentadas por los miembros del coro.	**Tristeza por dejarlo:** reúne alusiones relativas a las emociones negativas asociadas con dejar el coro.
No inclusión: engloba apreciaciones relativas a experiencias de sentirse excluido dentro del grupo.	**Autopercepción:** recoge percepciones de baja autoestima o autopercepción negativa de los miembros.	
2. COMUNIDAD Y RELACIONES		
2.1. FOMENTO DE RELACIONES SOCIALES		
Ayuda/colaboración: recoge percepciones relativas a la asistencia y colaboración mutua que realizan los participantes dentro del coro.	**Ocio:** agrupa anotaciones sobre el fortalecimiento de las relaciones sociales a través de las actividades recreativas.	**Redes sociales:** engloba referencias relativas al uso de plataformas digitales, como un medio para mantener y extender las conexiones sociales entre los miembros.
Actividades: reúne percepciones que consideran los eventos y actividades organizadas por el coro, como promotores de interacción y fortalecimiento de lazos.	**Convivencias:** engloba apreciaciones relativas a la afirmación de que los encuentros y reuniones facilitan la formación de relaciones profundas y duraderas en el coro.	
2.2. SENTIDO DE PERTENENCIA Y COMUNIDAD		
Reafirmación personal: agrupa percepciones de cómo la participación en el coro contribuye a la	**Orgullo e identidad:** reúne anotaciones relativas al sentimiento de orgullo y la	**Acompañamiento y apoyo:** recoge las percepciones de apoyo emocional y sensación de

autoestima y la afirmación personal de los miembros en el grupo.	identificación con el coro y sus valores.	acompañamiento que los miembros experimentan dentro del grupo.
2.3. SIN SENTIDO DE PERTENENCIA Y COMUNIDAD		
Falta de identidad: recoge referencias que ilustran la ausencia de sentido de pertenencia para con el proyecto.		
2.4. COOPERACIÓN Y COLABORACIÓN		
Aportaciones individuales: recoge las percepciones relativas a la contribución personal de cada miembro al conjunto del coro.	**Coordinación entre participantes:** reúne las apreciaciones relacionadas con cómo los miembros se organizan y trabajan juntos para alcanzar objetivos comunes.	**Ayuda entre iguales:** agrupa las anotaciones relativas al apoyo y asistencia entre los miembros del coro.
Con la investigación y el proyecto: recopila datos alusivos a la colaboración en el proceso de investigación y desarrollo del proyecto.	**Desde fuera:** engloba registros relacionados con las contribuciones y el apoyo provenientes de individuos y entidades externas al coro.	
2.5. FALTA DE COOPERACIÓN Y COLABORACIÓN		
Percepción desde la dirección: recoge las percepciones de cómo la dirección del coro percibe las limitaciones o desafíos en la colaboración entre los miembros.	**Percepción de los participantes:** reúne las percepciones de los miembros sobre las dificultades en la cooperación y el trabajo en equipo dentro del coro.	
3. INCLUSIÓN, DIVERSIDAD Y ACCESIBILIDAD		
3.1. INCLUSIVIDAD		
Concienciación y Fomento: engloba anotaciones y percepciones de cómo el coro sensibiliza y promueve la inclusión entre sus miembros y hacia la comunidad.	**Autopercepción:** reúne las percepciones de cómo los miembros sienten su propio papel en la promoción de la inclusión.	**Hacia el exterior:** selecciona apuntes sobre las acciones realizadas por el coro para fomentar la inclusión en su entorno más amplio.
Hacia los participantes: aglutina anotaciones sobre las estrategias establecidas en el coro para asegurar la inclusión de todos sus miembros.	**En el repertorio musical:** recoge las percepciones de cómo la elección de piezas musicales refleja un compromiso con la inclusión.	**Beneficios a participantes:** almacena las apreciaciones relativas a los beneficios que las prácticas inclusivas del coro ejercen en sus miembros.

Beneficios para el entorno: agrupa percepciones relacionadas con el impacto positivo de las prácticas inclusivas del coro en su entorno.	**Roles de responsabilidad:** recopila referencias relacionadas con la asignación de roles dentro del coro, que reflejan un compromiso con la inclusión.	**LSE:** concentra referencias sobre la implementación de la Lengua de Signos Española como herramienta de inclusión.
3.2. FALTA DE INCLUSIVIDAD		
Entre iguales: recoge percepciones de exclusión o discriminación entre los miembros del coro.	**Edad:** recolecta referencias sobre situaciones no inclusivas derivadas de la diversidad de edades.	**Conocimiento del idioma:** almacena percepciones en relación con las barreras lingüísticas y su efecto en la inclusión.
Cooperación: agrupa anotaciones de cómo la falta de cooperación afecta la inclusividad.	**Del proyecto:** reúne apreciaciones sobre aspectos del coro que pueden percibirse como no inclusivos.	**Ritmo de trabajo:** abarca percepciones que contemplan cómo el ritmo y la intensidad del trabajo en el coro afectan la inclusión.
3.3. DIVERSIDAD		
Concienciación – Fomento: reúne anotaciones sobre las iniciativas del coro para sensibilizar y promover la diversidad.	**Personas:** colecciona las percepciones de diversidad dentro del grupo de miembros del coro.	**Repertorio:** agrupa registros relativos a cómo la selección de música refleja la diversidad.
Actividades: engloba percepciones de cómo las actividades del coro promueven la diversidad.	**Recursos:** concentra anotaciones sobre los recursos utilizados para fomentar la diversidad.	**LSE:** almacena registros sobre la integración de la Lengua de Signos Española en el contexto de la diversidad.
Edad: agrupa apreciaciones acerca de la diversidad de edades dentro del coro y cómo esto afecta a su dinámica.	**Procedencia:** abarca percepciones que refieren la diversidad de orígenes geográficos y culturales de los miembros.	**(Dis)capacidad:** recopila percepciones sobre la inclusión y el tratamiento de miembros con (dis)capacidades.
3.4. FALTA DE DIVERSIDAD		
Ritmo de trabajo: recoge apreciaciones que aluden a cómo un ritmo de trabajo uniforme puede limitar la diversidad.	**Edad:** engloba registros sobre las dificultades de armonizar edad y diversidad.	**Distintos niveles:** reúne percepciones sobre cómo la variabilidad en habilidades o experiencia musical afecta la diversidad en el coro.
3.5. ACCESIBILIDAD		
LSE: recoge los registros que consideran cómo el uso de la Lengua de Signos Española facilita la accesibilidad.	**Materiales:** concentra las percepciones que ilustran la accesibilidad de los materiales utilizados en el coro.	**Conciertos:** registra anotaciones acerca de la accesibilidad en los eventos y conciertos organizados por el coro.

Actividades: engloba apreciaciones que giran en torno a la accesibilidad de las diversas actividades del coro.	**Para el público:** recopila las percepciones acerca de cómo el coro asegura la accesibilidad para su audiencia.	**Musical:** almacena las percepciones sobre accesibilidad en términos de la ejecución musical y la participación.
Investigación: reúne registros acerca de cómo la investigación sobre el coro considera y mejora la accesibilidad.		
3.6. FALTA DE ACCESIBILIDAD		
Falta de tiempo: recoge apreciaciones de cómo las limitaciones de tiempo dificultan la accesibilidad.	**Ritmo de trabajo:** engloba apreciaciones acerca de cómo el ritmo de las actividades del coro puede ser excluyente.	**Exámenes:** agrupa las percepciones que enfrentan los miembros con responsabilidades académicas.
Espacios: registra percepciones de cómo los lugares de ensayo y actuación afectan la accesibilidad.	**Idioma:** reúne percepciones acerca de las barreras lingüísticas.	**Accesibilidad digital:** recopila datos acerca de la falta de accesibilidad en relación con la tecnología y las redes.
3.7. EVOLUCIÓN DE LA INCLUSIÓN, DIVERSIDAD O ACCESIBILIDAD		
Concienciación y Reflexión: recoge los registros que ilustran cómo el coro ha aumentado con el paso del tiempo el fomento de la inclusión, accesibilidad y diversidad.	**Nuevos retos:** acumula registros relacionados con los desafíos emergentes en la promoción de la inclusión y la diversidad.	**Crecimiento y cobertura del proyecto:** engloba apreciaciones que plasman cómo la expansión del coro afecta en positivo a su cobertura inclusiva, accesible y diversa.
3.8. FALTA DE EVOLUCIÓN DE LA INCLUSIÓN, DIVERSIDAD O ACCESIBILIDAD		
Espacios: concentra registros que aluden a cómo las limitaciones de los espacios físicos pueden impedir la evolución hacia una mayor inclusividad.	**Ritmo de trabajo:** reúne apreciaciones que consideran cómo un enfoque constante en el ritmo de trabajo puede estancar los esfuerzos de inclusión.	**Cooperación:** agrupa las percepciones sobre cómo la falta de cooperación puede limitar la evolución hacia estructuras más inclusivas, accesibles y diversas.
4. INVESTIGACIÓN, EDUCACIÓN, CREATIVIDAD Y TIC		
4.1. FOMENTO DE LA INVESTIGACIÓN		
Publicaciones: reúne los registros sobre las publicaciones académicas derivadas del trabajo del coro.	**Congresos:** agrupa registros sobre la inclusión del coro en ponencias y comunicaciones de eventos académicos y su impacto.	**Instrumentos aplicados:** engloba apuntes sobre la metodología y las herramientas de investigación utilizadas con el coro.

Seguimiento: recoge datos que ilustran el monitoreo y la evaluación continuos del proyecto.		
4.2. ENFOQUE EDUCATIVO E INNOVADOR		
Estrategias y dinámicas: recoge anotaciones relacionadas con las metodologías empleadas en el coro.	**Percepción de los participantes:** reúne apreciaciones que ilustran cómo los miembros perciben y valoran el enfoque educativo innovador del proyecto.	**Fomento de nuevos aprendizajes:** registra registros que ilustran el desarrollo de nuevos conocimientos y habilidades.
Proyección educativa: selecciona anotaciones de cómo el CIC se diseña alineado con un modelo educativo innovador.	**Contribuciones de participantes:** abarca apreciaciones relativas a la participación activa de los miembros en el proceso educativo.	**Aprendizaje servicio:** recopila apreciaciones que ilustran acerca de cómo el coro integra el aprendizaje basado en el servicio comunitario.
Talleres: reúne registros que ilustran sobre la función de los talleres como una herramienta para el desarrollo y la formación.	***Flipped Classroom:*** agrupa alusiones a la aplicación de este paradigma de enseñanza invertida en el coro.	**LSE:** recolecta las alusiones al uso de la LSE como un recurso educativo e innovador.
Formación de formadores: contiene registros acerca de la capacitación y el desarrollo profesional de los participantes del coro como futuros formadores.		
4.3. FOMENTO DE LA CREATIVIDAD		
Formato: engloba percepciones sobre cómo el diseño y la estructura del coro fomentan la creatividad.	**Estrategias y dinámicas:** selecciona percepciones acerca de técnicas específicas que estimulan el pensamiento creativo.	**Talleres:** agrupa reseñas acerca de cómo los talleres facilitan la expresión creativa de los miembros.
Aportaciones individuales: reúne aportaciones relativas a las contribuciones creativas personales dentro del grupo.		
4.4. FOMENTO DE LA CALIDAD ARTÍSTICA		
Desde el proyecto: reúne las aportaciones sobre iniciativas del coro para mantener y mejorar su calidad artística.	**Desde los participantes:** registra percepciones acerca del papel de los miembros en el fomento de la calidad artística.	**Materiales y dinámicas:** recoge percepciones sobre los recursos y estrategias empleados para mejorar la calidad artística.

LSE: agrupa apreciaciones acerca del uso de la Lengua de Signos Española como elemento enriquecedor del repertorio artístico.		
4.5. FOMENTO DE LAS TIC		
Comunicación interna: engloba referencias en torno a cómo las TIC facilitan la comunicación dentro del grupo.	**Redes Sociales:** recoge anotaciones sobre el uso de plataformas digitales para la difusión y la interacción.	**Materiales de trabajo:** agrupa las referencias que ilustran el uso de las TIC para la creación y utilización de materiales del coro.
Repositorios: reúne registros relativos al uso de espacios digitales y sistemas de almacenamiento digital para el desarrollo de las actividades y formaciones.	**Investigación:** contiene anotaciones que ilustran la integración de las TIC en la investigación sobre el coro, así como el interés en esta línea de investigación.	**Formularios:** recoge referencias relativas al uso de herramientas digitales para la recopilación de datos.
Multisensorialidad: recolecta apreciaciones de cómo las TIC contribuyen a una experiencia coral más rica y variada.		
4.6. ALTAS EXPECTATIVAS		
Humor motivacional: recopila referencias que ilustran del uso del humor como herramienta para inspirar y motivar.	**En positivo:** reúne anotaciones acerca de expectativas positivas y cómo influyen en el grupo.	**En negativo:** agrupa situaciones de altas expectativas que influyen de manera negativa en la dinámica del coro o sus participantes.
Para con el proyecto: recoge las altas expectativas generales sobre el coro y su futuro de los participantes.		
4.7. MOTIVACIÓN		
Automotivación: registra percepciones en torno a la motivación interna de los miembros para participar y contribuir con el proyecto.	**Hacia los participantes:** contiene referencias que ilustran cómo se motiva a los miembros para involucrarse en las actividades del coro.	**Intrínseca al proyecto:** reúne registros sobre la motivación que emana de la naturaleza y los objetivos del coro.
Ocio paralelo: reúne referencias sobre cómo las actividades recreativas complementan y enriquecen la experiencia en el coro.	**Hacia la dirección:** recoge registros en torno a la motivación, hacia la dirección del coro, para guiar y desarrollar el proyecto.	

4.8. DESMOTIVACIÓN		
Ritmo de aprendizaje: recopila referencias acerca del ritmo de aprendizaje cuando afecta negativamente a la motivación de los miembros.	**Dificultad:** reúne percepciones que ilustran desafíos inherentes al repertorio o a las dinámicas del coro que impactan negativamente en la motivación individual.	**Falta de colaboración:** agrupa registros donde la percepción de una colaboración insuficiente genera desmotivación.
Repertorio: engloba registros sobre ciertos aspectos del repertorio que influyen negativamente en la motivación de los participantes.		
4.9. REFUERZO POSITIVO		
Desde la dirección: recoge percepciones que ilustran cómo el reconocimiento y el apoyo brindados por los directores del coro suponen una fuente de motivación.	**Entre compañeros:** reúne percepciones que ilustran cómo el apoyo y el ánimo mutuo entre los miembros del coro contribuyen a una experiencia coral positiva.	
5. PROYECCIÓN Y SOSTENIBILIDAD		
5.1. VISIÓN A LARGO PLAZO Y SOSTENIBILIDAD		
Proyección del proyecto: engloba las percepciones en torno a las expectativas y planes futuros para el desarrollo del coro.	**Sostenibilidad económica:** recoge las referencias en torno a los aspectos financieros que aseguran la viabilidad a largo plazo del coro.	**Sostenibilidad organizativa:** reúne apreciaciones sobre la estructura y gestión del coro para su sostenibilidad y crecimiento continuo.
5.2. PROMOCIÓN Y RECOMENDACIÓN		
Aparición en medios: contiene registros que plasman la presencia y el impacto del coro en diferentes medios de comunicación.	**Promoción en círculos del entorno:** aglutina referencias acerca de cómo el coro es promovido y recibido en las comunidades locales y entre los conocidos de los miembros.	**Promoción exterior:** reúne percepciones sobre las estrategias y el éxito en la promoción del coro a nivel nacional e internacional.
Mundo académico: engloba anotaciones relativas a la interacción del coro con el ámbito académico y su impacto en la educación musical.	**Premios:** recoge las percepciones en torno al reconocimiento y los logros del coro a través de premios y honores recibidos.	

5.3. TRANSFORMACIÓN SOCIAL		
Transformaciones en los participantes: registra percepciones en torno a los cambios personales y el desarrollo experimentado por los miembros del coro.	**Transformaciones en el entorno:** reúne percepciones relativas al impacto del coro en la comunidad y el entorno más amplio.	**Transformaciones en las relaciones:** engloba apreciaciones de cómo la participación en el coro ha afectado y transformado las relaciones interpersonales.
Investigación-Acción: recoge anotaciones de cómo la metodología de investigación-acción se ha aplicado y ha influido en el coro.	**Difusión y transferencia:** agrupa percepciones sobre cómo los aprendizajes y experiencias del coro se comparten y aplican en otros contextos.	**Universo musical:** alberga registros sobre el impacto y las contribuciones del coro al panorama musical más amplio.
6. VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA		
6.1. DISFRUTE Y VALOR DE LA EXPERIENCIA MUSICAL		
Ensayos: recoge referencias de cómo los ensayos contribuyen a la satisfacción musical de los miembros.	**Actuaciones:** reúne percepciones en torno a la experiencia y el impacto de las actuaciones en vivo.	**Aprendizaje:** alberga datos en torno al proceso y los resultados del aprendizaje musical en el coro.
Desde fuera: engloba las percepciones externas de disfrute y valoración musical de los espectadores y entorno.		
6.2. VALORACIÓN DE EXPERIENCIA POSITIVA		
Participantes: recoge la percepción positiva de los miembros sobre su participación en el coro y la satisfacción obtenida.	**Dirección:** recopila percepciones sobre la influencia positiva de la dirección del coro en la experiencia de los miembros.	**Público:** alberga referencias en torno a las valoraciones favorables y el apoyo recibido del público durante las actuaciones y eventos.
Actuaciones: aglutina anotaciones acerca de las experiencias gratificantes y la valoración positiva en las presentaciones del coro.	**Convivencias:** registra percepciones positivas acerca de los momentos compartidos fuera de los ensayos y actuaciones, en las convivencias organizadas por el coro.	**Talleres:** abarca las apreciaciones positivas relacionadas con la contribución de los talleres en términos de aprendizaje y desarrollo de habilidades.
Experiencias: engloba las percepciones positivas en torno a las vivencias memorables y significativas, relacionadas con la participación en el coro.	**Viajes:** contiene las percepciones sobre los aspectos positivos de los viajes realizados, incluyendo la oportunidad de compartir y vivir experiencias nuevas.	**Videoclip:** reúne las apreciaciones positivas relacionadas con la experiencia de participar en la creación de videoclips, resaltando la innovación y la expresión creativa.

6.3. VALORACIÓN DE EXPERIENCIA NEGATIVA		
Ritmo de trabajo: alberga los registros en torno a las preocupaciones sobre la intensidad y la exigencia del trabajo en el coro.	**Dificultad:** reúne datos que ilustran los desafíos percibidos en términos de complejidad musical o logística.	**Colaboración:** recoge las percepciones sobre las dificultades en la cooperación o integración dentro del grupo.
Edad: contiene percepciones donde la diferencia de edad entre los miembros influye negativamente en la experiencia.		
6.4. VALORACIÓN DE LA GESTIÓN Y DIRECCIÓN DEL PROYECTO		
Agradecimiento: recoge expresiones de gratitud hacia los líderes y directores del coro por su labor y dedicación.	**Otros:** incluye otros aspectos de la gestión y dirección del coro que han sido valorados positivamente.	
6.5. VALORACIÓN DE LA PROYECCIÓN EXTERIOR		
Medios: contiene valoraciones sobre la cobertura en los medios de comunicación del impacto o actividades del coro.	**Público:** alberga percepciones acerca de la recepción y el impacto del coro en el público general.	**Premios:** acumula las percepciones sobre el reconocimiento y los premios recibidos y su efecto en el coro.
Oportunidades: recoge anotaciones en torno a las oportunidades surgidas a raíz de la proyección del coro.	**Personal:** reúne percepciones sobre cómo la proyección exterior ha afectado al personal involucrado en el coro.	**Transformación:** recopila percepciones sobre el impacto de la proyección exterior en la capacidad del coro para generar cambios y transformaciones sociales.
6.6. EXPRESIÓN DE GRATITUD		
A la dirección: recoge agradecimientos dirigidos específicamente a los líderes y directores del coro.	**A los participantes:** agrupa expresiones de gratitud de los miembros del coro desde la dirección del proyecto.	**Entre los participantes:** se centra en el reconocimiento y agradecimiento mutuo dentro del grupo.
Por la oportunidad: reúne referencias de agradecimiento por la oportunidad de ser parte del CIC y lo que esto representa.		

7. PERSPECTIVA O REFLEXIÓN CRÍTICA		
7.1. DESAFÍOS		
Accesibilidad de horarios: recoge referencias sobre la falta de accesibilidad de la actividad en relación con los horarios ofrecidos.	**Accesibilidad del ritmo trabajo:** reúne percepciones negativas sobre la intensidad y el ritmo de trabajo en ensayos y actuaciones.	**Accesibilidad escenarios y eventos:** contiene anotaciones en torno a la falta de accesibilidad física y logística de los lugares donde se realizan ensayos y actuaciones.
Asistencia: registra referencias relativas a los factores que afectan a la asistencia regular de los miembros a los ensayos y eventos.	**Comunicación:** recolecta datos sobre la efectividad de las estrategias de comunicación utilizadas dentro del coro.	**COVID:** analiza los impactos y desafíos presentados por la pandemia de COVID-19.
Dimensiones del grupo, evolución del proyecto: alberga apreciaciones en torno al tamaño del grupo y cómo ha evolucionado el proyecto a lo largo del tiempo.	**Diversidad de motivaciones:** recoge percepciones relativas a la variedad de razones por las que los miembros se unen y permanecen en el coro.	**Falta de apoyos psicosociales:** recopila referencias acerca de la necesidad de apoyo profesional emocional y psicológico para los miembros del coro.
Financiación: reúne referencias acerca de los desafíos relacionados con la financiación y sostenibilidad económica del proyecto.	**Flexibilidad, empatía y diversidad:** recoge la necesidad de mejora constante de la capacidad del coro para adaptarse y responder con empatía a la diversidad de sus miembros.	**Fomento de la participación, sentido de pertenencia y empoderamiento:** alberga referencias en torno a cómo se hace necesaria la promoción de la participación activa y del sentido de pertenencia y empoderamiento entre los participantes.
Formación de formadores: alberga comentarios sobre la necesidad y eficacia de la formación continua para los líderes y formadores del coro.	**Inclusión intergeneracional:** contiene registros que aluden a la falta de inclusividad entre participantes de diferentes generaciones.	**Individualización del aprendizaje:** engloba aportaciones acerca de los desafíos para la adaptabilidad del proceso educativo a las necesidades individuales de aprendizaje en un colectivo tan numeroso y diverso.
Logística y falta de medios: almacena registros relativos a los retos logísticos y la falta de recursos disponibles.	**Pérdidas entre los participantes:** recoge percepciones sobre el desafío que supone el manejo de la pérdida y el duelo dentro de la comunidad coral.	**Repertorio-valores:** contiene referencias que ilustran cómo la selección del repertorio puede suponer un desafío si los valores que representan sus letras, compositores, contextos o

		estilos no están alineados con los principios del coro.
Resolución de conflictos: contiene referencias sobre el desafío de abordar la resolución de conflictos dentro de un grupo tan heterogéneo y diverso.	**Restricción *WhatsApp*:** contiene registros sobre los impactos de las limitaciones en las comunicaciones, especialmente en plataformas digitales.	**Roles de poder:** recoge percepciones relativas a las dinámicas de poder y su gestión dentro del coro.
Tokenización: recoge aportaciones sobre la representación y la inclusión genuina de la diversidad dentro del coro.	**Universidad accesible socialmente:** abarca percepciones relacionadas con el grado de accesibilidad social de la Universidad como institución y la inclusión en el contexto universitario.	**Valores-diversidad-relaciones en contextos formales, no formales e informales:** recopila referencias que ejemplifican los desafíos de armonizar la diversidad en torno a unos valores comunes, no solo en las actividades programadas sino fuera de ellas, entre los miembros del proyecto.
Visibilización y mejora de realidades: contiene percepciones acerca de la necesidad de dar visibilidad y mejorar las realidades diversas de los miembros del coro.	**Voluntariado profesional:** reúne percepciones sobre la función y reconocimiento del trabajo voluntario en el coro.	
7.2. PROPUESTA DE MEJORA		
Accesibilidad conciertos: contiene propuestas estrategias para hacer los conciertos más accesibles para todos los miembros y el público.	**Accesibilidad digital:** recoge sugerencias de mejoras en el uso de herramientas digitales para facilitar el acceso y la participación.	**Accesibilidad individual:** registra percepciones que proponen adaptaciones personalizadas para atender las necesidades individuales de los miembros.
Ampliación de horarios: recopila sugerencias que aluden a los ajustes en los horarios de ensayo y actividades para una mayor flexibilidad.	**Ampliación de la multiculturalidad:** acopia sugerencias para incrementar la diversidad cultural dentro del coro.	**Apoyo institucional:** recoge percepciones sobre la necesidad de obtener mayor respaldo de instituciones para el coro.
Descansos: contiene sugerencias en torno a la inclusión de periodos de descanso adecuados durante ensayos y eventos.	**Dinámicas grupales, cohesión:** recoge sugerencias acerca de la implementación de dinámicas que fomenten la cohesión grupal y la interacción.	**Expansión a la escuela:** registra sugerencias relativas a la introducción del modelo del coro en el ámbito escolar.

Expansión y difusión: agrupa percepciones sobre la necesidad de establecer estrategias para expandir la presencia y el impacto del coro.	**Fomento del Aula Virtual:** analiza percepciones relativas a la potenciación de los espacios virtuales de aprendizaje.	**Fomento de la cooperación:** reúne iniciativas para promover una mayor cooperación entre los miembros.
Formación de formadores: recoge referencias acerca de la formación continua de los líderes y formadores del coro.	**Formación musical y extra musical:** alberga sugerencias en torno a la ampliación de oportunidades formativas, tanto en música como en otros ámbitos.	**Iniciativas basadas en motivaciones personales:** contiene referencias relacionadas con el desarrollo de iniciativas que atienden a las motivaciones individuales de los miembros.
Limitar-exigir participación: recoge percepciones y propuestas sobre el equilibrio entre la participación requerida y la voluntaria.	**Más comunicación:** recoge percepciones relacionadas con la necesidad de mejorar las estrategias de comunicación interna y externa.	**Más improvisación, creatividad o musicoterapia:** recopila sugerencias sobre la incorporación de actividades más creativas y terapéuticas.
Más LSE: reúne referencias donde se reclama mayor inclusión de la Lengua de Signos Española en las actividades del coro.	**Otras formas de participación:** incluye propuestas que abordan la necesidad de diversificar las formas en que los miembros pueden participar.	**Reconocimiento del voluntariado:** contiene percepciones sobre la importancia de reconocer y valorar el trabajo voluntario.
Respeto y vías de comunicación: registra aportaciones sobre la importancia del respeto y del establecimiento de canales de comunicación efectivos.		

5.2.1.3. MATRIZ

En la matriz de codificación resultante del conjunto de instrumentos cualitativos, los 36 nodos temáticos proporcionan una visión multifacética de las experiencias y percepciones de los participantes. Esta matriz revela cómo estos nodos, aunque distintos, se entrelazan y se influencian mutuamente, ofreciendo una comprensión holística del impacto del coro en sus miembros y las relaciones entre categorías temáticas.

Figura 34. Matriz de codificación cruzada de los 36 nodos estudiados.

	1.1 Desarrollo personal	1.2 Impacto emocional positivo	1.3 Impacto emocional negativo	2.1 Fomento de relaciones sociales	2.2 Sentido de pertenencia y comunidad	2.3 Sin sentido de pertenencia y comunidad	2.4 Cooperación y colaboración	2.5 Falta de cooperación y colaboración	3.1 Inclusividad	3.2 Falta de inclusividad	3.3 Diversidad	3.4 Falta de diversidad	3.5 Accesibilidad	3.6 Falta de accesibilidad	3.7 Evolución de la inclusión, diversidad o accesibilidad	3.8 Falta de evolución de la inclusión, diversidad o accesibilidad	4.1 Fomento de la investigación	4.2 Enfoque educativo e innovador	4.3 Fomento de la creatividad	4.4 Fomento de la calidad artística	4.5 Fomento de las TIC	4.6 Altas expectativas	4.7 Motivación	4.8 Desmotivación	4.9 Refuerzo positivo	5.1 Visión a largo plazo y sostenibilidad	5.2 Promoción y recomendación	5.3 Transformación social	6.1 Disfrute y valor de la experiencia musical	6.2 Valoración de experiencia positiva	6.3 Valoración de experiencia negativa	6.4 Valoración de la gestión y dirección del proyecto	6.5 Valoración de la proyección exterior	6.6 Expresión de gratitud	7.1 Desafíos	7.2 Propuesta de mejora
1.1	582	209	442	2	176	149	1	72	0	148	1	150	0	96	1	23	0	1	101	48	87	11	15	141	0	10	17	30	104	104	183	0	14	18	26	7	9
1.2	209	442	209	4	150	204	2	84	0	171	4	133	1	99	5	18	0	2	99	52	85	14	29	182	0	31	23	48	107	148	265	3	27	36	51	12	5
1.3	209	209	442	4	150	204	2	84	5	171	7	133	5	99	1	18	0	2	99	52	85	14	29	182	5	31	23	48	107	148	265	8	27	36	51	18	9
2.1	176	150	332	52	176	156	0	69	3	125	1	131	5	78	1	8	0	3	69	31	57	12	10	107	0	7	28	25	72	92	149	0	9	9	22	16	4
2.2	149	204	156	7	156	365	0	123	3	161	2	118	0	93	0	24	0	3	73	39	78	25	35	171	1	28	28	45	76	103	179	1	25	13	22	43	8
2.3	1	2	2	2	2	4	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0
2.4	72	84	5	69	123	1	233	5	26	1	2	76	1	74	0	31	1	3	65	39	53	42	18	89	2	24	27	45	73	42	73	3	17	6	8	27	0
2.5	0	0	3	3	0	3	1	26	3	104	1	242	1	223	1	27	3	0	165	70	94	43	19	129	0	18	21	73	194	95	194	0	17	28	17	32	21
2.6	1	5	1	1	4	0	1	1	1	431	3	20	2	181	1	2	1	0	146	65	94	27	17	92	1	13	22	50	168	77	107	5	11	21	22	25	14
2.7	23	18	0	8	24	0	31	1	27	1	2	379	12	256	22	150	3	12	50	26	230	37	30	95	29	46	317	14	0	1	0	0	0	0	0	0	0
2.8	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3	0	2	6	2	1	0	1	0	5	32	1	16	7	1	2	17	0	2	85	53	95	29	46	87	2	17	0
2.9	10	31	1	7	28	0	18	1	18	0	13	0	12	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3.1	431	431	431	431	431	431	431	431	431	431	431	431	431	431	431	431	431	431	431	431	431	431	431	431	431	431	431	431	431	431	431	431	431	431	431	431	431
3.2	1	4	7	1	2	1	1	2	3	20	1	2	1	1	0	22	3	0	10	23	74	78	43	27	0	11	17	2	21	11	43	30	37	105	4.6	Altas expectativas	
3.3	150	133	4	131	118	0	76	0	242	1	379	3.4	Falta de diversidad																								
3.4	0	1	5	0	0	1	1	1	2	6	2	12	3.5	Accesibilidad																							
3.5	96	99	0	78	93	0	74	0	223	1	181	1	256	3.6	Falta de accesibilidad																						
3.6	1	5	1	1	4	0	1	1	1	2	1	1	0	22	3.7	Evolución de la inclusión, diversidad o accesibilidad																					
3.7	23	18	0	8	24	0	31	1	27	1	23	0	26	0	150	3.8	Falta de evolución de la inclusión, diversidad o accesibilidad																				
3.8	0	0	1	0	0	0	0	0	3	0	1	0	1	0	3	12	4.1	Fomento de la investigación																			
4.1	1	2	0	0	3	0	3	0	23	0	10	0	12	0	5	1	50	4.2	Enfoque educativo e innovador																		
4.2	101	99	0	69	73	0	65	1	165	0	146	0	125	0	32	1	26	286	4.3	Fomento de la creatividad																	
4.3	48	52	0	31	39	0	39	0	70	0	65	0	58	0	21	0	8	97	114	4.4	Fomento de la calidad artística																
4.4	87	85	0	57	78	0	53	1	94	0	78	0	74	1	16	1	4	116	60	230	4.5	Fomento de las TIC															
4.5	11	14	1	12	25	0	42	0	43	0	27	0	43	0	23	1	11	43	30	37	105	4.6	Altas expectativas														
4.6	15	29	12	10	35	0	18	3	19	1	17	2	15	1	7	1	2	17	12	30	9	87	4.7	Motivación													
4.7	141	182	3	107	171	0	89	0	129	0	92	0	87	2	17	0	2	85	53	95	29	46	317	4.8	Desmotivación												
4.8	0	0	5	0	0	1	0	2	0	1	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	14	4.9	Refuerzo positivo											
4.9	10	31	1	7	28	0	18	1	18	0	13	0	12	0	2	0	0	11	8	26	7	26	33	0	78	5.1	Visión a largo plazo y sostenibilidad										
5.1	17	23	0	17	28	0	24	2	21	1	22	0	19	1	12	0	3	21	11	17	8	16	26	1	10	69	5.2	Promoción y recomendación									
5.2	30	48	0	25	45	0	27	0	73	0	50	0	38	0	5	0	24	46	23	33	20	14	45	0	16	12	190	5.3	Transformación social								
5.3	104	107	1	72	76	0	45	1	149	0	137	0	84	0	24	0	43	92	40	38	18	11	56	0	10	26	117	480	6.1	Disfrute y valor de la experiencia musical							
6.1	104	148	0	92	103	0	42	0	95	1	77	0	67	1	7	0	0	78	40	90	11	23	116	0	22	12	32	51	236	6.2	Valoración de experiencia positiva						
6.2	183	265	3	149	179	0	73	0	194	1	168	1	107	7	19	0	3	111	49	95	15	34	182	1	32	31	82	194	168	527	6.3	Valoración de experiencia negativa					
6.3	0	3	8	0	1	2	0	3	0	5	0	6	0	2	0	3	0	0	0	0	3	0	4	0	0	0	0	0	0	0	35	6.4	Valoración de la gestión y dirección del proyecto				
6.4	14	27	0	9	25	0	13	0	17	0	11	0	12	0	5	0	1	10	7	16	2	9	28	0	7	7	8	12	22	31	1	77	6.5	Valoración de la proyección exterior			
6.5	18	36	0	9	22	0	6	0	28	0	21	0	17	0	4	0	3	21	10	18	5	10	29	0	12	7	32	62	24	45	0	7	115	6.6	Expresión de gratitud		
6.6	26	51	2	22	43	1	27	0	32	1	22	1	25	1	2	0	2	20	11	29	15	26	46	0	25	15	9	13	29	52	0	37	13	131	7.1	Desafíos	
7.1	7	12	18	2	16	4	17	17	16	14	21	7	13	9	12	2	3	14	2	7	8	10	7	6	3	17	3	13	3	12	10	4	5	6	278	7.2	Propuesta de mejora
7.2	9	5	0	4	8	0	8	2	10	0	14	1	10	4	5	0	0	14	3	10	4	2	9	1	1	8	1	11	3	9	0	3	0	3	10	214	

La notable coincidencia entre el **desarrollo personal** y el **impacto emocional positivo**, manifestada en 209 puntos de intersección, sugiere una correlación significativa entre el crecimiento individual de los miembros del coro y sus experiencias emocionales positivas. Este vínculo implica que las actividades del coro no solo favorecen el desarrollo personal, sino que también son una fuente de bienestar emocional, resaltando la importancia del ambiente coral en la promoción de un sentido de satisfacción y plenitud. Además, la relación entre el **desarrollo personal** y la **valoración positiva de la experiencia** del coro, con 183 coincidencias, subraya que el crecimiento individual dentro del coro es un factor clave en cómo los miembros perciben y valoran su participación en el mismo. Esto refleja que Cantatutti es un espacio para el desarrollo musical y un entorno enriquecedor para el crecimiento personal y la auto-realización. La interacción entre el **desarrollo personal** y el **fomento de relaciones sociales**, evidenciada por 176 coincidencias, ensalza la importancia de las interacciones sociales dentro del contexto coral para el autodesarrollo. Este patrón muestra que las relaciones y conexiones forjadas en el coro son fundamentales para el bienestar y el crecimiento de sus miembros.

Por otro lado, las **experiencias emocionales positivas** se relacionan estrechamente con la **valoración general positiva del CIC**, como lo demuestran las 265 coincidencias en este ámbito. Este alto grado de superposición sugiere que el bienestar emocional es un componente crítico en la percepción general del coro, reforzando la idea de que las experiencias emocionales positivas son centrales en la valoración del proyecto. Adicionalmente, el **impacto emocional positivo** se vincula fuertemente con el **sentido de pertenencia y comunidad**, con 204 coincidencias. Esto evidencia cómo las emociones positivas están altamente enraizadas en la sensación de ser parte de una comunidad coral, sugiriendo que el bienestar emocional está intrínsecamente ligado a el sentido de conexión y pertenencia al grupo. Asimismo, la relación entre el **impacto emocional positivo** y la **motivación**, indicada por 182 coincidencias, enfatiza que las experiencias emocionales positivas son un motor importante para la motivación de los participantes. Esto sugiere que el disfrute y la satisfacción emocional pueden ser factores clave que impulsen la participación y el compromiso en el coro.

Sin embargo, la relación entre el **impacto emocional negativo** y los **desafíos** dentro del proyecto, pese a ser menos frecuente, con 18 coincidencias, plantea que las

experiencias emocionales negativas pueden estar vinculadas a ciertos desafíos percibidos. Esto podría probar que aspectos problemáticos o difíciles del coro pueden tener un impacto emocional adverso en algunas personas involucradas en la iniciativa. De igual forma, el **impacto emocional negativo** y las **altas expectativas**, con solo 12 coincidencias, orientan a que, aunque las expectativas dentro del coro pueden ser altas, generalmente no son una fuente significativa de emociones adversas para los miembros.

El fuerte vínculo entre el **fomento de relaciones sociales** y el **sentido de pertenencia y comunidad**, con 156 coincidencias, se focaliza en cómo las interacciones sociales dentro del coro son fundamentales para desarrollar un sentido de pertenencia. Esto sugiere que las actividades y dinámicas promueven, por un lado la conexión entre los miembros, y por otro, la creación de un entorno comunitario cohesionado. La relación entre el **fomento de relaciones sociales** y la **valoración de experiencia positiva**, indicada por 149 coincidencias, refuerza la idea de que las interacciones sociales son una parte integral de la percepción positiva general de la experiencia coral. Estas interacciones contribuyen significativamente a cómo los participantes valoran su tiempo y participación en el coro.

Por otro lado, las 179 coincidencias entre el **sentido de pertenencia y comunidad** y la **valoración de experiencia positiva** manifiestan que la sensación de ser parte de una comunidad coral es un factor clave en la valoración global positiva del proyecto. Esto implica que la experiencia de inclusión y pertenencia dentro del coro tiene un impacto directo en cómo los individuos involucrados perciben y valoran su trayectoria en la iniciativa. En esta dirección, la relación entre el **sentido de pertenencia y comunidad** y la **motivación**, con 171 coincidencias, puntualiza que un fuerte sentido de comunidad dentro del coro puede ser un poderoso motivador para los miembros. Esta conexión plantea que la pertenencia y la identificación con el grupo son factores significativos que impulsan la participación y el compromiso. La interacción entre el **sentido de pertenencia y comunidad** y la **cooperación y colaboración**, reflejada en 123 coincidencias, denota que un fuerte sentido de comunidad está estrechamente relacionado con la colaboración y el trabajo en equipo dentro del coro. Esto quiere decir que la sensación de pertenecer a una comunidad facilita la cooperación y el esfuerzo colectivo.

En otra línea, la relación entre la **falta de sentido de pertenencia y comunidad** y los **desafíos** dentro del coro, reflejan 4 coincidencias, que son la totalidad de nodos registrados como falta de sentido de pertenencia. Esta triangulación sugiere que la ausencia de un sentido de pertenencia está vinculada con desafíos percibidos en el coro, que incluyen la desmotivación o la falta de accesibilidad o diversidad.

La conexión entre la **cooperación y colaboración** y la **inclusividad**, con 104 coincidencias, subraya que el trabajo conjunto y en equipo en el coro están intrínsecamente ligados a la promoción de un ambiente inclusivo. Esto señala que la inclusión es una experiencia vivida y facilitada a través de la colaboración activa entre los participantes. La relación entre la **cooperación y colaboración** y la **motivación**, evidenciada por 89 coincidencias, plantea que la colaboración en el proyecto coral es un factor importante para motivar a sus miembros, lo que implica que las oportunidades para trabajar juntos y apoyarse mutuamente son elementos estimulantes clave para la experiencia.

Asimismo, las coincidencias entre la **falta de cooperación y colaboración** y los **desafíos,** con 17 coincidencias, apuntan una correlación significativa. Esto prueba que cuando la cooperación y colaboración disminuyen, surgen desafíos a nivel interno, que afectan potencialmente a la experiencia y dinámica del grupo.

El notable vínculo entre la **inclusividad** y la **diversidad**, con 242 coincidencias, subraya una relación intrínseca entre estos dos conceptos. La frecuente co-ocurrencia de estas temáticas muestra que la inclusividad en el CIC no se percibe como un concepto aislado, sino que está estrechamente relacionada con la valoración y celebración de la diversidad. Este hallazgo refuerza la idea de que el coro se esfuerza por incluir a todos y valora activamente las diferencias individuales como una parte esencial de su identidad. Por otra parte, la interacción entre la **inclusividad** y la **accesibilidad**, plasmada en 223 coincidencias, alude a que la inclusión en el CIC trasciende del simple reconocimiento de la diversidad y se extiende a la implementación de prácticas accesibles, lo cual supone que el coro se compromete a eliminar barreras y a asegurar que todos los individuos participen plenamente en la actividad, independientemente de sus capacidades percibidas o necesidades.

La relación entre la **inclusividad** y la **valoración de la experiencia positiva**, con 194 coincidencias, refleja cómo las prácticas inclusivas contribuyen significativamente a

la percepción positiva general de los miembros sobre su experiencia en el coro. Es decir, la inclusión es valorada como un principio y, a su vez, como un elemento que mejora, de manera directa, la calidad de la experiencia de los participantes. La conexión entre la **inclusividad** y el **impacto emocional positivo**, hallada en 171 coincidencias, enfatiza el papel de la inclusividad en la generación de experiencias emocionales positivas, lo cual advierte que las iniciativas inclusivas, además de promover la equidad y la aceptación, también son una fuente importante de satisfacción emocional y bienestar para las personas que forman parte de esta iniciativa.

La relación entre la **inclusividad** y el **enfoque educativo e innovador** del coro, evidenciada por 165 coincidencias, indica que las prácticas inclusivas están integradas en la pedagogía y la innovación del coro. Esto implica que el CIC utiliza la inclusividad como un vehículo para la educación y la innovación, promoviendo nuevos enfoques y aprendizajes en el ámbito coral. La interacción entre la **inclusividad** y el **sentido de pertenencia y comunidad**, con 161 coincidencias, expresa que la inclusividad es fundamental para fomentar un sentido de comunidad dentro del coro, ya que permite, que todos los miembros se sientan acogidos y valorados, y fortalece la cohesión y el sentido de pertenencia.

Además, la relación entre la **inclusividad** y la **transformación social**, reflejada en 149 coincidencias, matiza cómo el CIC utiliza la inclusividad como un objetivo interno y como un medio para efectuar un cambio social más amplio. Esto indica que Cantatutti considera su enfoque inclusivo como un modelo para inspirar y promover la transformación social más allá de sus propias actividades. Asimismo, la conexión entre la **inclusividad** y la **motivación**, con 129 coincidencias, revela que las prácticas inclusivas son un factor alentador de gran importancia para los miembros del coro, por lo que, en este aspecto, la inclusividad mejora la experiencia coral y también sirve de estímulo para la participación y el compromiso.

El enlace entre la **falta de inclusividad** y los **desafíos**, con 14 coincidencias, es relevante. Que los miembros perciban una falta de inclusividad, se puede relacionar con dificultades específicas dentro del coro. Esto pone de manifiesto áreas en las que el proyecto necesita mejorar para fomentar un entorno más inclusivo. La relación entre la **falta de inclusividad** y la **falta de diversidad**, representada por 6 coincidencias, aunque menos frecuente, también es significativa. Este vínculo insinúa que las

percepciones de falta de inclusividad pueden estar estrechamente ligadas a la percepción de una falta de diversidad. Por otro lado, las 5 coincidencias entre la **falta de inclusividad** y la **valoración de experiencia negativa**, si bien pequeñas, resaltan que las percepciones negativas de la inclusión pueden tener un impacto directo en cómo los participantes valoran su experiencia coral. Esto subraya la importancia de abordar la inclusividad para mejorar la experiencia general de los miembros.

La interacción entre la **diversidad** y la **accesibilidad**, con 181 coincidencias, destaca la estrecha relación entre estos dos parámetros. Los resultados desvelan que la promoción de la diversidad en el coro va de la mano con la mejora de la accesibilidad, lo que permite a un rango más amplio de individuos participar plenamente en las actividades del coro. La relación entre la **diversidad** y la **valoración de experiencia positiva**, con 168 coincidencias, refuerza la idea de que la diversidad es un componente crucial de las experiencias positivas del proyecto. De este modo, la diversidad no solo es valorada, sino que contribuye significativamente a la percepción positiva de la experiencia. En esta misma línea, las 150 coincidencias entre la **diversidad** y el **desarrollo personal** sugieren que la diversidad, dentro del coro, es un factor importante en el desarrollo personal de los integrantes; lo cual podría significar que la exposición a diferentes perspectivas y experiencias dentro de un entorno diverso es beneficiosa para el autodesarrollo.

La correlación entre la **diversidad** y el **enfoque educativo e innovador**, evidenciada por 146 coincidencias, plantea que la diversidad es vista como un aspecto determinante del enfoque educativo del coro. Esto convierte a la diversidad en un elemento integral en las estrategias pedagógicas e innovadoras del proyecto. Las 137 coincidencias entre la **diversidad** y la **transformación social** indican que la diversidad es percibida como un factor importante en el papel del coro como agente de cambio social, lo que sugiere que la promoción de la diversidad en el coro se considera esencial para su impacto más amplio en la sociedad.

La relación entre la **falta de diversidad** y los **desafíos** dentro del coro, representada por 7 coincidencias, a pesar de ser menos frecuente, esboza que cuando hay una percepción de falta de diversidad, pueden surgir desafíos específicos. Desde esta perspectiva la diversidad es un componente crítico para el funcionamiento armonioso y la eficacia del coro. Del mismo modo, la conexión entre la **falta de diversidad** y la **valoración de la experiencia negativa**, con 6 coincidencias, implica que la

percepción de una falta de diversidad puede influir negativamente en cómo los miembros valoran su experiencia en el coro. Una mayor diversidad podría mejorar la percepción general y la satisfacción de los miembros.

Por otro lado, la relación entre la **accesibilidad** y el **enfoque educativo e innovador**, con 125 coincidencias, destaca que la accesibilidad es un elemento fundamental para la innovación y la educación dentro del coro. Esto sugiere que las iniciativas educativas y creativas del coro se perciben como más efectivas cuando son accesibles para todos los miembros. La conexión entre la **accesibilidad** y la **valoración de la experiencia positiva**, indicada por 107 coincidencias, refuerza la idea de que la accesibilidad contribuye significativamente a la percepción positiva de la experiencia coral. Esto implica que la facilidad de acceso y participación en las actividades del coro es un factor clave para la satisfacción de los miembros. Además, la relación entre la **accesibilidad** y el **impacto emocional positivo**, con 99 coincidencias, sugiere que una mayor accesibilidad está directamente relacionada con experiencias emocionales positivas dentro del coro. Esto indica que la accesibilidad facilita experiencias enriquecedoras y emocionalmente gratificantes para los participantes.

La interacción entre la **accesibilidad** y el **sentido de pertenencia y comunidad**, reflejada en 93 coincidencias, insinúa que la accesibilidad juega un papel crucial en fomentar un sentido de comunidad y pertenencia en el coro. Es decir, un entorno accesible y acogedor es fundamental para desarrollar un fuerte sentido de comunidad. La relación entre la **accesibilidad** y la **motivación**, evidenciada por 87 coincidencias, expresa que la facilidad de acceso y la inclusión son factores importantes que motivan a los integrantes del coro. Esto supone que cuando las personas del coro sienten que este es accesible y acoge sus necesidades, se muestran más dispuestas a participar activamente. Aunque las coincidencias entre la **accesibilidad** y la **transformación social** son relativamente menores con 84, aún señalan una correlación significativa. Esto podría indicar que la accesibilidad es percibida como un componente esencial para facilitar el impacto social y su capacidad para actuar como un agente de cambio en la comunidad.

El nexo entre la **falta de accesibilidad** y los **desafíos**, con 9 coincidencias, sugiere que los problemas de accesibilidad en el coro están directamente relacionados con desafíos específicos que enfrentan sus participantes. Pese a que el número de

coincidencias es relativamente bajo en comparación con otros nodos, las barreras de accesibilidad son notablemente percibidas como retos. Asimismo, la asociación entre la **falta de accesibilidad** y la **valoración negativa de la experiencia**, representada por 7 coincidencias, aunque menos frecuente, destaca que a pesar de la resiliencia y el compromiso fuerte con el coro, demostrado en otros nodos, la falta de accesibilidad supone una experiencia negativa para los participantes del proyecto.

Por otro lado, las 32 coincidencias entre la **evolución de la inclusión, diversidad o accesibilidad** y el **enfoque educativo e innovador** destacan cómo la evolución de estas áreas está vinculada a la adopción de enfoques educativos y metodologías innovadoras. Esto subraya que el progreso en inclusión y diversidad en el coro puede ser facilitado a través de prácticas educativas creativas y adaptativas. La relación estrecha entre la **evolución de la inclusión, diversidad o accesibilidad** y la **cooperación y colaboración**, con 31 coincidencias, plantea que el desarrollo de un ambiente más inclusivo y accesible se logra, en gran parte, por medio de la colaboración activa y el trabajo conjunto entre los integrantes.

La conexión entre el **fomento de la investigación** y la **transformación social**, con 43 coincidencias, indica que las actividades de investigación relacionadas con el CIC están intrínsecamente vinculadas a su impacto en la transformación social. Esto implica que la investigación sirve para analizar el proyecto, pero también para promover cambios sociales significativos. Asimismo, la relación entre el **fomento de la investigación** y el **enfoque educativo e innovador**, con 26 coincidencias, proyecta cómo las actividades de investigación en el CIC complementan y se integran con su enfoque pedagógico, reforzando la noción de que la investigación y la educación van de la mano en este contexto. Igualmente, las 23 coincidencias entre el **fomento de la investigación** y la **inclusividad** manifiestan que la investigación llevada a cabo en el marco del CIC contribuye a la promoción de un entorno más inclusivo. Esto podría interpretarse como una indicación de que las investigaciones realizadas están directamente orientadas a mejorar y comprender mejor la inclusión dentro del coro.

El enlace entre el **enfoque educativo e innovador** y la **calidad artística**, con 116 coincidencias, enfoca cómo la innovación pedagógica está intrínsecamente vinculada con la excelencia artística en el CIC. Este vínculo insinúa que las estrategias educativas no solo se centran en el aprendizaje y el desarrollo de habilidades, sino

también en la promoción y mantenimiento de altos estándares artísticos. Sumado a lo anterior, la interrelación entre el **enfoque educativo e innovador** y la **valoración positiva de la experiencia**, indicada por 112 coincidencias, enfatiza que las metodologías educativas y la innovación son aspectos fundamentales en cómo los participantes valoran su experiencia en el coro. Esto hace que el enfoque pedagógico del proyecto contribuya de forma determinante a la percepción positiva del mismo por parte de sus miembros.

Asimismo, las 101 coincidencias entre el **enfoque educativo e innovador** y el **desarrollo personal** demuestran que las estrategias educativas innovadoras en el CIC están estrechamente ligadas al crecimiento y desarrollo personal, lo cual indica que el enfoque pedagógico del coro además de dirigirse al aprendizaje musical, también apuesta por el desarrollo integral de los individuos. Las 85 coincidencias entre el **enfoque educativo e innovador** y la **motivación** visibilizan cómo la innovación pedagógica sirve para estimular a los miembros del coro. Esto implica que las estrategias educativas empleadas en el CIC son efectivas para enseñar, inspirar y motivar a sus participantes.

La relación entre el **enfoque educativo e innovador** y la **promoción de la creatividad**, con 97 coincidencias, puntualiza que las estrategias educativas del CIC fomentan activamente la expresión y el pensamiento creativo. Esto refleja un entorno coral donde la innovación y la creatividad son componentes fundamentales del proceso educativo. La conexión entre el **enfoque educativo e innovador** y la **transformación social**, encontrada en 92 coincidencias, permite observar que las metodologías educativas del CIC se perciben como catalizadoras de cambios sociales positivos. De esta forma, la educación y la innovación en el CIC no solo se limitan al ámbito musical, sino que también tienen un impacto significativo en la comunidad más amplia.

El nexo entre el **fomento de la creatividad** y la **inclusividad**, con 70 coincidencias, resalta la manera en la que las prácticas creativas en el coro están estrechamente alineadas con la promoción de un entorno inclusivo. Esto sugiere, por una parte, que la creatividad se manifiesta en la música y la actuación, y por otra, en la forma de abordar la inclusión de los diversos coralistas. La relación entre el **fomento de la creatividad** y la **diversidad**, evidenciada por 65 coincidencias, subraya la importancia de la creatividad en la celebración y el fomento de la diversidad. La creatividad, en

este contexto, parece ser un catalizador para reconocer y valorar las diferentes perspectivas y talentos dentro del coro. Asimismo, el vínculo entre el **fomento de la creatividad** y la **accesibilidad**, con 58 coincidencias, deja entrever que las prácticas creativas en el coro también consideran la accesibilidad, asegurando que las actividades sean accesibles y disfrutables para todos, sin importar sus supuestas capacidades o antecedentes.

En otra línea, la intersección entre el **fomento de la creatividad** y el **fomento de la calidad artística**, con 60 coincidencias, indica que la creatividad es un componente esencial para alcanzar y mantener una alta calidad artística, lo que manifiesta una interconexión entre la experimentación creativa y la excelencia en el rendimiento y la producción musical.

Por un lado, el enlace entre el **fomento de la creatividad** y la **motivación**, con 53 coincidencias, revela que la creatividad es un factor importante que motiva a los miembros del coro. La oportunidad de participar en actividades creativas es un poderoso catalizador para la participación y el compromiso en la actividad. Por otro lado, la fuerte relación entre el **fomento de la calidad artística** y la **motivación**, con 95 coincidencias, desvela cómo la búsqueda de la excelencia artística es un factor motivador clave para los participantes en el proyecto, los cuales se sienten inspirados y atraídos por el objetivo de alcanzar altos estándares artísticos.

Igualmente, la coincidencia entre el **fomento de la calidad artística** y la **valoración de experiencia positiva**, también con 95 coincidencias, expone que la alta calidad artística es un componente importante acerca del modo en que los integrantes valoran su experiencia en el coro. El vínculo entre el **fomento de la calidad artística** y el **disfrute y valor de la experiencia musical**, con 90 coincidencias, muestra que la calidad artística es un factor influyente en el disfrute y la valoración de la experiencia musical por parte de los participantes.

Por otra parte, y no menos importante, la relación cercana entre el **fomento de la calidad artística** y la **inclusividad**, con 94 coincidencias, revela que la excelencia artística en el CIC va de la mano con las prácticas inclusivas. Esto implica un enfoque equilibrado que busca la calidad sin comprometer la inclusión.

La vinculación entre el **fomento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)** y la **inclusividad**, con 43 coincidencias, determina una

interacción crucial entre el uso de tecnologías y la promoción de un ambiente inclusivo. El CIC emplea activamente las TIC como herramientas para facilitar la inclusión y el acceso a todos los miembros, independientemente de sus capacidades o antecedentes. Igualmente, las 43 coincidencias entre el **fomento de las TIC** y la **accesibilidad** resaltan la importancia de la tecnología en la creación de entornos accesibles. Desde el Coro Inclusivo Cantatutti se utilizan las TIC para superar barreras físicas o comunicativas, permitiendo así una participación más amplia y efectiva de todos sus integrantes.

La conexión entre el **fomento de las TIC** y el **enfoque educativo e innovador**, igualmente con 43 coincidencias, plasma la idea de que las TIC son fundamentales en la implementación de estrategias educativas y en la promoción de un enfoque innovador dentro del coro. La interrelación entre ambos elementos sugiere que el CIC integra tecnologías avanzadas para enriquecer su programa educativo y fomentar la creatividad y la innovación entre sus participantes. Además, las 42 coincidencias obtenidas entre el **fomento de las TIC** y la **cooperación y colaboración** subrayan cómo las tecnologías facilitan la interacción entre los miembros del coro, lo que implica que el CIC se apoya en las TIC para fomentar un trabajo en equipo efectivo y una colaboración fluida, sin que las limitaciones físicas o geográficas influyan en este proceso.

Siguiendo con la triangulación, la relación entre las **altas expectativas** y la **motivación**, con 46 coincidencias, indica que estas expectativas elevadas dentro del coro pueden ser un factor motivador significativo. Un entorno donde se fomentan altas aspiraciones puede impulsar a los miembros a esforzarse más y alcanzar su máximo potencial. Al mismo tiempo, la interacción entre las **altas expectativas** y la **valoración de experiencia positiva**, con 34 coincidencias, refuerza la idea de que un ambiente que promueve altas expectativas contribuye a una percepción positiva de la experiencia coral. Los miembros valoran un entorno que los desafía y los estimula a superarse.

La fuerte intersección entre la **motivación** y la **valoración de experiencia positiva**, evidenciada por 182 coincidencias, destaca que la motivación es un componente crítico sobre la forma en que los miembros valoran su experiencia en el CIC. Esto indica que una motivación elevada está intrínsecamente asociada a una percepción positiva del tiempo pasado en el coro. De igual manera, la conexión entre la

motivación y el **desarrollo personal**, con 141 coincidencias, permite comprender que la motivación juega un papel influyente en el desarrollo personal de los individuos involucrados. Es decir, la motivación impulsa la participación activa en el coro, y a su vez resulta fundamental para el crecimiento y desarrollo personal dentro del grupo.

En contraposición, los lazos existentes entre la **desmotivación** y los **desafíos**, representados por 6 coincidencias, aunque son numéricamente bajos, sugieren una relación significativa entre estos dos aspectos. Los desafíos enfrentados por el coro pueden contribuir a la desmotivación de sus miembros, lo cual es un área importante para la reflexión y la acción futura.

En lo que respecta a la relación entre el **refuerzo positivo** y la **motivación**, con 33 coincidencias, llama la atención la importancia de la retroalimentación positiva y el apoyo en la generación de motivación entre los miembros del coro. La información plantea que las estrategias de refuerzo positivo son cruciales para mantener y aumentar la motivación grupal. La interacción entre la **visión a largo plazo y sostenibilidad** y la **valoración de experiencia positiva**, con 31 coincidencias, indica que la perspectiva de futuro y la sostenibilidad del coro están estrechamente vinculadas a cómo las personas participantes estiman su experiencia en el coro. Esto subraya la importancia de una visión y planificación a largo plazo para la percepción general positiva del proyecto coral.

En cuanto a la asociación entre la **promoción y recomendación** y la **transformación social**, con 117 coincidencias, se deriva una fuerte correlación entre la difusión del coro y su percepción como un agente de cambio social. Así, las actividades de promoción y recomendación son fundamentales para subrayar y reforzar el rol del coro en la transformación social. A su vez, la relación entre la **promoción y recomendación** y la **valoración de experiencia positiva**, con 82 coincidencias, esclarece que la promoción del coro está vinculada con la valoración positiva de la experiencia, por parte de sus integrantes. La percepción de que el coro es digno de ser promovido y recomendado aporta una experiencia coral enriquecedora y positiva. En esta dirección, la fuerte correlación entre la **transformación social** y la **valoración de experiencia positiva**, evidenciada por 194 coincidencias, destaca que el impacto social del coro es un factor relevante en la valoración positiva de la experiencia coral. Es por ello que la contribución del coro a la transformación social es un elemento fundamental en la percepción positiva de los individuos sobre su participación.

La relación entre el **disfrute y valor de la experiencia musical** y la **valoración de experiencia positiva**, con 168 coincidencias, enfatiza que el disfrute y la apreciación de la experiencia musical son centrales en la percepción general positiva del coro. Lo que convierte al disfrute musical en un componente clave de la valoración global de la experiencia en el CIC. La conexión entre el **disfrute y valor de la experiencia musical** y el **impacto emocional positivo**, con 148 coincidencias, permite desvelar que el disfrute musical está relacionado con las emociones positivas experimentadas por los miembros del coro de una forma intrínseca. Eso implica que la experiencia musical en el coro no solo sea gratificante en términos musicales, sino también emocionalmente enriquecedora.

El vínculo entre la **valoración de la experiencia negativa** y los **desafíos**, con 10 coincidencias, si bien no es numerosa, sí es significativa. Esta conexión sugiere que las experiencias negativas dentro del coro pueden estar directamente relacionadas con los desafíos percibidos, ya sean organizativos, interpersonales o relacionados con el repertorio. Los datos obtenidos hacen reflexionar sobre la importancia de abordar y mitigar estos desafíos para mejorar la experiencia general de los miembros del coro.

En otra línea de análisis, la interacción entre la **valoración de la gestión y dirección del proyecto** y la **expresión de gratitud**, con 37 coincidencias, destaca la correlación entre cómo se percibe la gestión del coro y el sentimiento de gratitud entre los participantes. Esto indica que una gestión efectiva y considerada genera un sentimiento de agradecimiento y aprecio en los coralistas hacia la dirección. Además, el vínculo entre la **valoración de la gestión y dirección del proyecto** y la **valoración de la experiencia positiva,** representado por 31 coincidencias, sugiere que la forma en que se gestiona el coro influye de manera representativa en la percepción positiva de los integrantes sobre su experiencia coral. Por ello se deduce que la dirección y la gestión es un componente crucial en la creación de una experiencia coral positiva.

La conexión entre la **valoración de la proyección exterior** y la **transformación social**, con 62 coincidencias, refleja la percepción de que las actividades del coro y su presencia en la comunidad tienen un impacto transformador significativo en el entorno social. El coro es reconocido por sus contribuciones artísticas y por su papel en la promoción del cambio social.

Por otro lado, la relación entre la **expresión de gratitud** y la **valoración de la experiencia positiva,** con 52 coincidencias, subraya que los sentimientos de agradecimiento están fuertemente relacionados con una valoración positiva de la experiencia. El reconocimiento y la apreciación de los aspectos positivos del coro ayudan al bienestar y satisfacción general de los individuos involucrados. Además, la conexión entre la **expresión de gratitud** y el **impacto emocional positivo**, con 51 coincidencias, revela que los momentos emocionales positivos vividos en el coro fomentan sentimientos de gratitud. Esto resalta la influencia de las experiencias emocionales positivas en la creación de un ambiente de agradecimiento y reconocimiento dentro del proyecto coral.

Finalmente, la interacción entre los **desafíos** y la **diversidad**, con 21 coincidencias, deja entrever que el manejo de la diversidad en el CIC puede presentar desafíos específicos. Estos pueden incluir la adaptación a diferentes necesidades, estilos de aprendizaje y expectativas, lo que requiere una atención cuidadosa para garantizar una experiencia inclusiva para todos los participantes. Este nodo, al igual que las propuestas de mejora, se encuentra muy disperso en su relación con el resto de los nodos, puesto que abarca todas las categorías temáticas. Este dato aporta un alto significado a la investigación, puesto que ilustra la manera en la que se han abordado las distintas perspectivas y realidades de los miembros del coro y su entorno para, desde un prisma crítico y analítico, englobar los retos y posibles soluciones que afronta el proyecto.

En conjunto, esta matriz de codificación permite categorizar los temas clave del estudio, pero además ilustra cómo estos se entrelazan para formar una comprensión más completa y rica de la experiencia en el CIC.

5.2.2. ANÁLISIS Y TRIANGULACIÓN CUANTITATIVA

El análisis y triangulación de los resultados obtenidos a través del cuestionario al Coro Inclusivo Cantatutti, el cuestionario al entorno y la adaptación de la Escala de Evaluación de la Inclusión proporcionan una visión holística y multifacética de la experiencia coral y su impacto en los miembros del coro y su entorno.

Tanto en el cuestionario a los participantes como en el dirigido al entorno, se observa una percepción altamente positiva del CIC. Los miembros del coro y sus círculos cercanos coinciden en destacar la inclusión, la diversidad y la innovación como puntos

fuertes del proyecto. Estos elementos son valorados no solo como fundamentales en la experiencia coral, sino que también se enfocan como contribuciones significativas a la comunidad más amplia.

Por medio de los instrumentos se observa una alta consideración de aspectos como la diversidad y la inclusión. Sin embargo, al mismo tiempo se evidencia una variabilidad en la percepción de otros aspectos del coro. Esto indica que, aunque el CIC es exitoso en la mayoría de las áreas, todavía existe espacio para crecer y mejorar en otras dimensiones.

Los resultados del cuestionario al coro y al entorno revelan un fuerte impacto emocional positivo y un significativo desarrollo personal entre los participantes del proyecto, lo que se refleja en la alta puntuación de los ítems relacionados con el disfrute, el aprendizaje y la valoración positiva de la experiencia coral. Esta percepción se ve reforzada por las respuestas del entorno que, del mismo modo, reconocen el valor del CIC en estos aspectos.

Asimismo, los resultados del cuestionario al entorno y del coro, combinados con los análisis de la Escala adaptada de Evaluación de la Inclusión, muestran diferencias significativas basadas en características personales, como (dis)capacidades, edades y/o problemas de salud mental. Los datos plantean que el CIC impacta de manera diferencial en sus miembros, dependiendo de sus circunstancias personales. La comparación con las respuestas del cuestionario al coro y al entorno sugiere que, mientras el coro es generalmente percibido como inclusivo, las experiencias individuales pueden variar ampliamente. Esto resalta la importancia de un enfoque personalizado en la gestión del coro.

La alta valoración en los cuestionarios, tanto del coro como del entorno, en temas relacionados con la transformación social y el enfoque educativo e innovador del CIC, dan a entender que el coro es percibido como un grupo musical, pero además, como un agente activo de cambio social y educativo. Las altas puntuaciones obtenidas en la dimensión de valores de la Escala adaptada de Evaluación de la Inclusión reflejan un reconocimiento de los principios éticos y la misión social del proyecto.

Las diferencias en la percepción de la inclusión basadas en la edad y el nivel educativo, como se observa en la EEI adaptada, plantean la influencia de factores generacionales y educativos en la experiencia coral. Estos resultados, junto con las

respuestas del cuestionario a los participantes, subrayan la importancia de adaptar las estrategias de inclusión y participación, con el fin de satisfacer las necesidades y expectativas de diferentes grupos de edad y niveles educativos.

Los resultados de la Escala adaptada de Evaluación de la Inclusión, sumados a las respuestas de los cuestionarios, confirman el éxito del CIC en la creación de un entorno inclusivo y diverso. Las altas puntuaciones en las dimensiones de inclusión, particularmente en términos de prácticas y valores, resaltan el compromiso del coro con estos principios fundamentales. No obstante, las diferencias observadas en la percepción de inclusión según la edad y la presencia de (dis)capacidades y/o problemas de salud sugieren que la inclusión es experimentada de manera diferente por distintos grupos, lo que podría informar futuras estrategias para una inclusión aún más efectiva.

La EEI adaptada complementa estos hallazgos al proporcionar un análisis más detallado de cómo se percibe la inclusión dentro del coro. Los resultados sugieren que el CIC es eficaz en promover prácticas inclusivas, particularmente valoradas por aquellos con (dis)capacidades reconocidas. La alta consideración en la dimensión de valores en la Escala de Evaluación de la Inclusión indica que los principios del coro están bien alineados con sus prácticas. Este hallazgo es coherente con las respuestas del cuestionario al coro y al entorno, donde se destaca la diversidad y la inclusión como atributos clave del CIC. Esta congruencia entre valores y prácticas es esencial para mantener la integridad y la autenticidad del proyecto. Por ejemplo, la alta valoración del uso de LSE y su papel en la sensibilización sobre diferentes formas de hacer música demuestra un reconocimiento significativo de las iniciativas inclusivas y educativas del coro. Este hecho es especialmente relevante, ya que considera la diversidad de los participantes y la misión del CIC de promover la inclusión a través del arte.

A pesar de la tendencia generalmente positiva, los datos muestran una diversidad en las experiencias individuales. Esto es evidente en la variación de las puntuaciones en diferentes ítems, especialmente aquellos relacionados con la percepción de valoración personal y el impacto en otras áreas de la vida. De esta forma, la experiencia coral puede ser vivida de manera muy diferente por los distintos miembros, dependiendo de su contexto personal, lo que resalta la importancia de abordar las necesidades individuales dentro del grupo.

Por un lado, los resultados del cuestionario al entorno y la Escala adaptada de Evaluación de la Inclusión esbozan que el CIC no solo afecta a sus integrantes de manera directa, sino que también impacta positivamente en la comunidad más amplia. Así, la percepción de inclusión y diversidad trasciende el coro y se extiende a las familias y amigos de los miembros, reforzando el papel del proyecto como un agente de cambio social.

Por otro lado, la alta valoración del fomento de relaciones sociales y el sentido de pertenencia, en el cuestionario al coro y al entorno, indica que el CIC es un espacio para el desarrollo musical, además de un importante facilitador de conexiones sociales y un fuerte sentido de comunidad. Esto se alinea con la valoración positiva de la inclusión y diversidad, puesto que estas prácticas promueven un ambiente acogedor y unido.

Si bien en general las puntuaciones son altas, ciertas áreas como la percepción de valoración personal y la importancia de los miembros para el proyecto reciben puntuaciones más bajas. Los datos sugieren la necesidad de enfocarse en mayor medida en fortalecer la percepción de valor individual y contribución dentro del grupo. Asimismo, la variabilidad en algunas respuestas evidencia una diversidad de experiencias y percepciones que pueden ser exploradas más detalladamente con la finalidad de comprender mejor las dinámicas internas del coro y su impacto.

Para concluir este apartado, la convergencia de hallazgos de los diferentes instrumentos refuerza la comprensión general de la experiencia del CIC como positiva y enriquecedora. Sin embargo, las diferencias y variabilidades encontradas señalan la necesidad de una reflexión más profunda y posibles ajustes en ciertas áreas. Futuras investigaciones podrían explorar más a fondo estas fluctuaciones, y cómo pueden ser abordadas para mejorar la experiencia coral y su impacto en la comunidad.

5.2.3. TRIANGULACIÓN CUALITATIVO-CUANTITATIVA

La combinación de las técnicas cualitativas, que incluyen el cuaderno de campo, los cuestionarios al coro y al entorno, y los *focus groups*, ha revelado un mosaico de experiencias, percepciones y emociones. Las referencias y nodos emergentes de estos métodos han proporcionado una detallado mapa de las vivencias personales, la dinámica de grupo y el impacto social y emocional que ejerce el coro. Esta

aproximación cualitativa ha dado voz a los participantes, permitiendo que sus historias personales y puntos de vista sean escuchados y comprendidos en su complejidad y profundidad.

En contraste con lo anterior, la utilización de herramientas cuantitativas, como las escalas de *Likert,* empleadas en los cuestionarios, y la Escala adaptada para la Evaluación de la Inclusión, ha aportado una dimensión cuantificable y comparable a este estudio. Estas herramientas han permitido medir de manera más estructurada aspectos como la percepción de la inclusión, la satisfacción y las actitudes hacia diversas facetas del coro. La combinación de datos cualitativos y cuantitativos ha fortalecido la validez de los resultados, equilibrando las narrativas individuales con tendencias generales y patrones medibles.

La triangulación de estos métodos ha demostrado ser fundamental para abordar las múltiples capas de la experiencia en el CIC. Mientras que los métodos cualitativos han desentrañado los matices y profundidades de las experiencias individuales y colectivas, los métodos cuantitativos han ofrecido una visión general y comparativa de la percepción y las actitudes de los miembros del coro y su entorno. Esta combinación metodológica ha proporcionado una comprensión más rica y matizada de cómo el coro opera como un espacio de inclusión, aprendizaje y transformación social.

Asimismo, la triangulación de los resultados cuantitativos obtenidos mediante los cuestionarios al coro y al entorno, y la Escala adaptada de Evaluación de la Inclusión, con los resultados cualitativos derivados de los 36 nodos de análisis, ha revelado una consistencia notable en las percepciones y experiencias asociadas al CIC. Las altas puntuaciones en los cuestionarios, que reflejan una valoración positiva de la inclusión, la diversidad y la innovación, se alinean estrechamente con los nodos cualitativos que destacan el desarrollo personal, el impacto emocional, y la sensación de pertenencia y comunidad dentro del coro.

A modo de muestra, los nodos cualitativos relacionados con el **Desarrollo Personal y Bienestar** y la **Valoración de la experiencia** se corresponden con las altas puntuaciones en los cuestionarios sobre la aceptación, el impacto del coro en la vida de los miembros, y el reconocimiento del valor del CIC en la sociedad. Esto subraya cómo el proyecto además de ser un espacio para la expresión musical es, de igual

modo, un entorno que fomenta el crecimiento personal y el bienestar emocional de los integrantes.

En lo que respecta a los nodos de **Inclusión, Diversidad y Accesibilidad** encuentran un eco en los resultados de la Escala adaptada de Evaluación de la Inclusión, donde se observan altas puntuaciones en las dimensiones de prácticas inclusivas y valores, lo que demuestra una alineación entre las políticas y prácticas del coro y su impacto percibido, corroborando su efectividad en la creación de un ambiente confortable para personas de diversos orígenes y habilidades.

Sin embargo, paralelamente, la triangulación también ha puesto de manifiesto áreas de mejora. Por ejemplo, aunque la inclusión y la diversidad son altamente valoradas, los nodos de **Desafíos** y **Propuesta de Mejora** manifiestan la necesidad de estrategias más personalizadas para abordar la diversidad de salud mental y física y los desafíos educativos, lo cual se refleja en las variaciones de las percepciones de inclusión en la escala cuantitativa.

En conclusión, esta triangulación de datos cualitativos y cuantitativos ha proporcionado una perspectiva elaborada de la que se extrae el éxito del CIC en fomentar un entorno inclusivo y diverso, al tiempo que identifica oportunidades para un desarrollo y una mejora continuos. La convergencia de hallazgos subraya la validez y robustez de la investigación, y abre caminos a futuras investigaciones que puedan seguir explorando y profundizando en estos temas complejos y dinámicos dentro de contextos corales inclusivos.

CAPÍTULO 6.

6. CONCLUSIONES

6.1. RESUMEN DE HALLAZGOS PRINCIPALES

En el transcurso de esta investigación etnográfica sobre el Coro Inclusivo Cantatutti (CIC), y tras el proceso de análisis y triangulación de los resultados, emergen una serie de hallazgos esclarecedores que responden directamente a los objetivos principales de la tesis.

A través de la integración de 36 nodos derivados de fuentes como el cuaderno de campo, cuestionarios y *focus groups*, se ha conseguido una comprensión profunda y matizada de las dinámicas y el impacto del CIC. Los resultados cualitativos revelan avances significativos en el desarrollo personal y bienestar de los participantes, destacando el crecimiento emocional y la adquisición de habilidades asociadas a su participación en el coro. Los aspectos de comunidad y relaciones emergen como fundamentales, indicando la creación de vínculos sociales sólidos y un sentido palpable de pertenencia. La inclusión y la diversidad se identifican como pilares centrales del proyecto, reflejando el éxito del CIC en promover un ambiente inclusivo y reconocer la diversidad como parte integral de su identidad.

Desde una perspectiva cuantitativa, los resultados del cuestionario al coro subrayan una percepción positiva general hacia el proyecto, con especial énfasis en la inclusividad y diversidad. El análisis del cuestionario dirigido al entorno corrobora esta percepción, resaltando la importancia del coro en promover la diversidad y servir como un agente de cambio social. La adaptación de la Escala de Evaluación de la Inclusión aporta una visión detallada de cómo se percibe la inclusión dentro del CIC, validando su eficacia en este ámbito.

Estos datos cohesivos demuestran el éxito del CIC en crear un espacio de desarrollo personal, inclusión y diversidad, y además resaltan la importancia y el valor del coro más allá de su faceta musical, como una plataforma para la educación social y el cambio comunitario.

A continuación, se detalla cómo estos resultados responden a cada una de las preguntas de investigación que han dado lugar a los objetivos específicos de la tesis, ofreciendo una visión detallada de las distintas facetas del Coro Inclusivo Cantatutti.

¿CUÁLES SON LAS PARTICULARIDADES QUE DESTACAN DE ESTE PROYECTO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PARTICIPANTES Y SU ENTORNO?

El Coro Inclusivo Cantatutti se destaca por una serie de atributos propios que se hacen evidentes desde las perspectivas de sus participantes y su entorno. Estas características definen la esencia del proyecto y revelan su impacto en quienes forman parte de él o en la comunidad más amplia.

El CIC ha sido un espacio crucial para el **desarrollo personal** de sus miembros. A través de la música y la participación coral, los individuos han experimentado un crecimiento significativo, tanto en habilidades musicales como en aspectos individuales, como la confianza y la autoestima. El **impacto emocional positivo** es una constante, donde la alegría, la satisfacción y la superación de desafíos personales por medio de la práctica musical han sido experiencias comunes.

La participación en el CIC ha fomentado fuertemente las **relaciones sociales** y el **sentido de pertenencia**. Es decir, los miembros del coro se unen por la música, pero de igual forma por lazos de amistad, apoyo mutuo y sensación de comunidad. La **cooperación y colaboración** son pilares del proyecto, permitiendo que los miembros trabajen juntos hacia objetivos comunes, creando un ambiente inclusivo y acogedor.

La inclusividad es el corazón del CIC, donde personas de diversos orígenes y habilidades se reúnen para compartir su amor por la música. **La diversidad** es celebrada y vista como una fortaleza, y **la accesibilidad** es una preocupación constante, asegurando que todos tengan la oportunidad de participar plenamente. **La evolución de la inclusión, la diversidad y la accesibilidad** dentro del coro ha sido notable, mostrando un compromiso continuo con la mejora y adaptación.

El **enfoque educativo e innovador** del CIC se destaca en su metodología de trabajo y en su potenciación de la **creatividad** y la **calidad artística**. La **utilización de las TIC** ha sido fundamental para facilitar la accesibilidad y la participación. El coro se ha convertido en un espacio de aprendizaje continuo, donde la **investigación** y la experimentación son siempre bienvenidas.

El CIC ha tenido un rol activo en la **transformación social**, utilizando la música como medio para promover la inclusión y la diversidad. Esta repercusión trasciende de los miembros del coro y alcanza a la comunidad en general. La **visión a largo plazo** y la **sostenibilidad** son aspectos clave, reflejados en la promoción y recomendación del proyecto en otros entornos.

Los participantes han expresado un alto **disfrute y valoración de la experiencia musical** que el CIC ofrece. La dirección y gestión del proyecto han sido altamente valoradas, reflejando el compromiso y la eficacia de sus líderes. La **proyección exterior del coro** y la **gratitud** expresada, tanto por los miembros como por sus familias y amigos, subrayan el impacto significativo y positivo del CIC.

En resumen, el Coro Inclusivo Cantatutti se destaca por su capacidad para fomentar el desarrollo personal, fortalecer las relaciones sociales y promover un sentido profundo de comunidad mediante la inclusión y la diversidad. Su enfoque educativo, su compromiso con la creatividad y la calidad artística, y su uso efectivo de las TIC, han sido fundamentales en su éxito. El proyecto proporciona una experiencia musical enriquecedora y actúa como un agente de cambio social, que impacta de manera positiva en la vida de los participantes y su entorno.

¿QUÉ BENEFICIOS GENERA LA PARTICIPACIÓN EN EL PROYECTO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PARTICIPANTES Y SU ENTORNO?

La participación en el Coro Inclusivo Cantatutti ha generado una serie de beneficios en los participantes, lo que refleja la importante influencia de este proyecto en la vida de quienes lo componen.

Los participantes del CIC han experimentado un notable **crecimiento personal** y **desarrollo de habilidades**, entre las que se incluyen las destrezas musicales, sociales, comunicativas y emocionales. La práctica musical ha servido como un medio para fortalecer la autoconfianza, fomentar la autodisciplina y mejorar la capacidad de trabajar en equipo. Los integrantes han encontrado en el coro un espacio seguro para expresarse, experimentar y superar barreras personales.

La participación en el coro ha tenido un **impacto emocional** profundamente **positivo** en sus miembros. Ha sido una fuente de alegría, satisfacción y un escape de las tensiones diarias. La música, en este contexto, no solo se experimenta como una

actividad recreativa, sino también como una terapia emocional y un medio de conexión con los demás.

El CIC ha sido un catalizador para la **formación de relaciones sociales** sólidas y significativas. Los participantes han forjado amistades duraderas y han desarrollado un fuerte **sentido de pertenencia y comunidad**. Este sentido de comunidad sobrepasa el ámbito musical y se extiende a la vida personal y social de los participantes, creando un tejido social más integrado y empático.

Uno de los beneficios más destacados del CIC es su promoción activa de la **inclusión** y la **diversidad**. Al acoger a personas de diferentes orígenes, habilidades y edades, la iniciativa se convierte en un modelo vivo de una sociedad inclusiva y diversa, lo que beneficia a aquellos con (dis)capacidades o necesidades especiales, al tiempo que educa y sensibiliza a toda la comunidad sobre la importancia de la inclusión.

El CIC también ha sido una plataforma para el **desarrollo educativo y creativo**. Por medio de su enfoque en la educación musical y la creatividad, los participantes han tenido la oportunidad de aprender de manera continua, explorar su creatividad y expresarse artísticamente. Un hecho que ha sido particularmente enriquecedor para jóvenes y adultos que buscan oportunidades de aprendizaje fuera de los entornos educativos tradicionales.

Tal y como se ha señalado en otros momentos de este informe, el impacto del CIC se extiende más allá de sus integrantes directos, contribuyendo significativamente a la **transformación social**. A través de sus actuaciones, proyectos y presencia en la comunidad, el coro ha sensibilizado sobre temas de inclusión y diversidad, y ha influido en la percepción pública sobre estas cuestiones. Su enfoque en la música, como herramienta para la inclusión social, ha generado un cambio de actitud en la comunidad, promoviendo valores de tolerancia, respeto y solidaridad, entre otros.

Finalmente, la participación en el CIC ha fortalecido la resiliencia y el bienestar general de sus miembros. Al enfrentar y superar de manera conjunta los **desafíos**, los participantes han desarrollado una mayor capacidad para lidiar con las dificultades de la vida, tanto individuales como colectivas. El apoyo mutuo, la solidaridad, la resolución pacífica de conflictos y el sentimiento de logro compartido han sido fundamentales para fortalecer la resiliencia personal y comunitaria.

A modo de síntesis, el Coro Inclusivo Cantatutti es más que un proyecto musical; es un catalizador para el desarrollo individual, la conexión emocional, la formación de comunidades inclusivas y la transformación social. Su impacto supera los beneficios individuales y se extiende a la creación de una sociedad más inclusiva, empática y resiliente. Los participantes y su entorno han experimentado cambios significativos que reflejan la potencialidad de la música como una fuerza unificadora y de cambio en la sociedad.

¿CÓMO PERCIBEN LA INCLUSIÓN EN LA ACTIVIDAD LOS PARTICIPANTES ACTUALES? ¿CÓMO HA SIDO PERCIBIDA LA EVOLUCIÓN DE LA INCLUSIVIDAD DE LAS ACCIONES DEL CIC HASTA LA FECHA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PARTICIPANTES Y SU ENTORNO?

La percepción de la inclusión en el Coro Inclusivo Cantatutti por parte de los participantes actuales y la evolución de esta percepción a lo largo del tiempo ofrecen una visión integral de cómo el proyecto ha fomentado la inclusión entre sus miembros y el resto de la sociedad.

Los datos obtenidos indican que los actuales integrantes del coro perciben la inclusión no solo como una política o una práctica, sino como un valor intrínseco y vivencial. Se observa que la inclusión sobrepasa la simple aceptación de la diversidad; y es una integración activa y respetuosa de todas las personas, independientemente de sus habilidades, orígenes o identidades. Esta percepción se refleja en la forma en que los miembros interactúan entre sí, en las decisiones tomadas por el coro y en las actividades que se plantean y se realizan, las cuales son conscientemente diseñadas para ser accesibles y acogedoras para todos.

Desde su origen, el CIC ha experimentado una notable **evolución en su enfoque hacia la inclusión**. Los testimonios y observaciones sugieren que, con el tiempo, el coro ha profundizado su comprensión y aplicación de prácticas inclusivas. Inicialmente, la inclusión podría haber sido entendida en términos más generales o superficiales, pero con los años, ha madurado hacia un enfoque más holístico y profundamente arraigado. Esta evolución se evidencia en la creciente diversidad de sus participantes, en la adopción de repertorios musicales y métodos de enseñanza más variados y accesibles, y en la participación activa en la toma de decisiones.

La inclusión en el CIC ha tenido un impacto significativo en sus miembros. Se ha observado un aumento en la confianza, el desarrollo de habilidades sociales y un mayor sentido de pertenencia y valoración personal. Las personas integrantes con (dis)capacidades o necesidades especiales, en particular, han encontrado en el coro un espacio donde se sienten reconocidos y capaces de contribuir plenamente. La experiencia ha sido fundamental para su desarrollo personal y bienestar emocional.

El eco de la inclusión en el CIC trasciende sus límites físicos y permea en la sociedad. A través de sus actuaciones públicas y presencia en la comunidad, el coro se ha convertido en un modelo para la inclusión y la diversidad. Ha desafiado las percepciones convencionales sobre la (dis)capacidad y la participación en las artes, mostrando que un enfoque inclusivo es posible, enriquecedor e incluso necesario para todos los involucrados.

La percepción de la inclusión en el Coro Inclusivo Cantatutti es el resultado de una evolución constante y del compromiso de sus miembros y líderes, con los principios de diversidad y accesibilidad. Su crecimiento, fruto de la reflexión y la implicación, ha llevado al coro a convertirse en un espacio en el que la inclusión es vivida y experimentada de forma auténtica y transformadora, impactando positivamente en las personas que de forma directa o indirecta forman parte del proyecto.

¿INCIDE LA PARTICIPACIÓN EN EL CORO INCLUSIVO CANTATUTTI EN LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PARTICIPANTES Y SU ENTORNO?

Como se ha señalado anteriormente, la participación en el Coro Inclusivo Cantatutti representa una experiencia musical enriquecedora, al tiempo que actúa como un estímulo de transformación social, según lo percibido por los participantes y su entorno. Los resultados se manifiestan en varias dimensiones, y se extienden desde el ámbito personal hasta el comunitario y social.

El CIC ha jugado un papel significativo en el empoderamiento personal de sus miembros. Los individuos han experimentado un crecimiento personal y desarrollo de habilidades musicales, interpersonales y de liderazgo. Su empoderamiento alcanza ámbitos más allá del puramente artístico y musical, ya que también influye en otros contextos de la vida diaria, como el de las relaciones sociales y la propia autoestima.

Los integrantes del coro, al superar retos y compartir éxitos, adquieren una mayor confianza en sí mismos, lo que repercute de forma positiva en sus roles dentro de sus comunidades.

De este modo, el CIC ha sido un modelo para la inclusión y la diversidad, que ha demostrado cómo la música puede ser un vehículo para la unión y el entendimiento mutuo. Su enfoque inclusivo ha desafiado las percepciones tradicionales y ha fomentado una mayor aceptación y aprecio por la diversidad en la comunidad. Al presentar un grupo diverso en términos de habilidades, edades y orígenes culturales, el coro ha podido inspirar a otras organizaciones y grupos a adoptar prácticas más inclusivas.

La presencia y actuaciones del CIC han contribuido a sensibilizar al público sobre temas de inclusión y (dis)capacidad. Al ver a personas de diversas capacidades juntas, en el escenario, se desafían los estereotipos y prejuicios, y se promueve un cambio en las actitudes hacia la (dis)capacidad, la inclusión y el capacitismo. Cambios que se presentan como fundamentales para la consecución de un mundo más inclusivo y equitativo, que además de aceptarla, también celebra la diversidad.

En esta misma línea, el coro ha influido en la forma en que las instituciones educativas y sociales abordan la inclusión y la diversidad. Al servir como un caso de estudio y modelo de éxito, la iniciativa ha inspirado cambios en políticas y prácticas, promoviendo enfoques más inclusivos en la educación, las artes y otros ámbitos sociales. Su alcance es especialmente relevante en el contexto educativo, donde la inclusión resulta imprescindible para el desarrollo integral de todos los estudiantes.

La incidencia de la participación en el Coro Inclusivo Cantatutti en la transformación social es clara y multifacética. Desde el empoderamiento individual hasta la influencia en la sensibilización y políticas sociales, el CIC demuestra cómo un proyecto musical puede traspasar su propósito artístico inicial y convertirse en un agente social transformador. Su enfoque inclusivo y diverso enriquece la experiencia musical de sus integrantes y actúa al mismo tiempo como un modelo evocadora para una sociedad más inclusiva y armónica.

¿CÓMO ES VALORADO EL PROYECTO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PARTICIPANTES Y SU ENTORNO?

El Coro Inclusivo Cantatutti se ha establecido como un proyecto musical que obtiene una valoración excepcionalmente positiva desde la perspectiva de sus participantes y su entorno. Esta valoración abarca múltiples facetas, reflejando la profunda influencia del coro en la vida de sus miembros y en la comunidad en general.

Desde la perspectiva de los participantes, el CIC es valorado como una experiencia profundamente enriquecedora y empoderadora. Los miembros del coro resaltan cómo su participación ha contribuido a su desarrollo personal y profesional, ofreciéndoles nuevas habilidades, confianza y oportunidades para el crecimiento personal. La experiencia coral ha sido una fuente de alegría, aprendizaje y superación personal, especialmente significativa para aquellos que han enfrentado barreras en otros aspectos de la vida.

Los participantes y su entorno valoran altamente el compromiso del CIC con la inclusión y la diversidad. El coro ha sido un ejemplo palpable de que la música puede unir a personas de diferentes orígenes, habilidades y experiencias vitales. La inclusión es aplicada a la participación musical pero a su vez se extiende a la promoción de valores de respeto, aceptación y celebración de la diversidad.

El coro es apreciado por su impacto positivo en la comunidad y su contribución a la transformación social. A través de sus presentaciones y actividades, el CIC ha promovido la sensibilización sobre temas de inclusión y diversidad, influyendo en las actitudes y percepciones de la comunidad en general. Su enfoque creativo y su éxito en la promoción de la inclusión lo convierten en un modelo a seguir en el ámbito social y educativo.

Además de su impacto social, el CIC es reconocido por su excelencia artística y su enfoque innovador en la música. Los participantes y espectadores elogian la calidad de sus actuaciones y la creatividad en su repertorio y presentaciones escenográficas. La combinación de altos estándares artísticos con un enfoque inclusivo es una de las razones por las que el CIC es tan valorado.

La gestión y dirección del CIC también reciben una alta consideración. Los participantes reconocen y agradecen el esfuerzo, dedicación y liderazgo del equipo directivo. La visión a largo plazo y la sostenibilidad del proyecto son aspectos

especialmente apreciados, destacando la dedicación persistente del coro con sus miembros y con la misión de inclusión.

A modo de síntesis, el Coro Inclusivo Cantatutti es valorado de manera integral por sus participantes y su entorno. La iniciativa trasciende los límites de una experiencia coral típica, e impacta profundamente en el desarrollo personal y comunitario, promoviendo valores de inclusión y diversidad, así como estableciendo un estándar de excelencia tanto en el ámbito musical como en el social. Su éxito yace en su habilidad para fusionar arte, educación y cambio social de una manera que resuena poderosamente con todos los involucrados.

¿QUÉ DESAFÍOS O MEJORAS SURGEN DE LA REFLEXIÓN Y LAS VOCES DE LOS INFORMANTES DE ESTA INVESTIGACIÓN?

En el transcurso de esta investigación etnográfica de seis años en el Coro Inclusivo Cantatutti, se han identificado diversas limitaciones y desafíos que han sido determinantes para entender la evolución y dinámica del proyecto. Estas reflexiones críticas, basadas en una diversidad de perspectivas y experiencias, revelan las complejidades inherentes a la gestión de un coro caracterizado por su diversidad y dinamismo. Es obligado constatar que en una iniciativa que acoge tantas personas no todo pueden ser beneficios o impactos positivos. Tal y como recogen los resultados, existen y se registran percepciones o situaciones que aluden a la falta de inclusividad, diversidad o accesibilidad, impactos emocionales negativos, valoraciones negativas de la experiencia, falta de cooperación o colaboración y falta de sentido de pertenencia. Estos resultados, lejos de ser una mancha que ocultar, resultan de un valor incalculable, puesto que permiten localizar los desafíos y puntos de mejora para un proyecto de suma complejidad, que abarca un gran abanico de aspectos educativos, sociales, emocionales, personales o musicales, entre otros. Los resultados más recurrentes y significativos, extraídos directamente de las voces de los informantes, hacen mención a:

- **Accesibilidad digital**: el Coro Inclusivo Cantatutti enfrenta el desafío de garantizar la accesibilidad digital a todos sus miembros, un aspecto crucial en una era cada vez más dominada por la tecnología y la comunicación en línea.

La accesibilidad digital implica asegurar que los recursos en línea sean utilizables para personas con diversas capacidades y, paralelamente, abordar las disparidades en el acceso a la tecnología y a Internet. Esta cuestión es especialmente pertinente en un coro inclusivo donde la diversidad de habilidades, edades y orígenes socioeconómicos puede llevar a variaciones significativas en la familiaridad y el acceso a las herramientas digitales.

El CIC debe enfrentar desafíos como la brecha digital, que puede excluir a miembros que no disponen de dispositivos adecuados o de una conexión a Internet confiable. Además, el coro debe considerar las necesidades de aquellos con (dis)capacidades visuales, auditivas o cognitivas, asegurando que su contenido en línea sea accesible y esté adaptado a estos requerimientos. Esto incluye, pero no se limita a, el uso de subtítulos en vídeos, opciones de texto a voz, interfaces de usuario intuitivas y compatibles con lectores de pantalla, y materiales de aprendizaje que sean inclusivos y comprensibles para todos.

Para abordar eficazmente estos desafíos, el CIC debe adoptar un enfoque proactivo, involucrando a expertos en accesibilidad digital y buscando retroalimentación constante de sus participantes para identificar y solucionar problemas de accesibilidad. La colaboración con organizaciones especializadas en tecnología accesible y la formación continua del personal y los voluntarios en materia de accesibilidad digital son pasos imprescindibles para garantizar que el coro sea inclusivo y accesible en todos los sentidos.

- **Accesibilidad física y logística**: el reto de la accesibilidad física y logística ha sido una cuestión básica y reincidente en la evolución del Coro Inclusivo Cantatutti. Durante las primeras etapas del proyecto, cuando el grupo era más reducido y menos diverso, la accesibilidad de los espacios no representaba un problema significativo. Sin embargo, a medida que el coro ha crecido y se ha ido enriqueciendo con la inclusión de una mayor diversidad de miembros, las necesidades en cuanto a accesibilidad se han vuelto más evidentes y complejas.

El CIC se ha enfrentado a la dificultad de ensayar y actuar en entornos que no siempre tienen en cuenta la diversidad de la sociedad en general y de los integrantes del coro en particular, tanto en términos de accesibilidad física como de adaptaciones logísticas necesarias. Estas experiencias, aunque en ocasiones poco gratificantes, han impulsado una reflexión crítica y colectiva entre los participantes y coordinadores del proyecto. Este proceso ha llevado a un replanteamiento de cómo el coro interactúa con los espacios y las condiciones bajo las cuales participa en eventos y actividades.

Hoy en día, cada una de las acciones corales se valora previamente en función de la accesibilidad y sensibilidad hacia la diversidad. Se ha establecido como condición indispensable para la participación en cualquier evento o actividad que se cumplan estándares de accesibilidad que atiendan a las necesidades de todos los coralistas. Esta postura no solo representa un compromiso con el bienestar de los participantes del coro, sino que también actúa como un agente de cambio, promoviendo la conciencia sobre la importancia de la accesibilidad y la inclusión en la sociedad.

Asimismo, se reconoce que los desafíos en relación con la accesibilidad pueden presentarse nuevamente o manifestarse de diversas formas. Por ello, se fomenta una actitud abierta, crítica y reflexiva, centrada en escuchar activamente las necesidades de los integrantes y en dialogar tanto con ellos como con agentes externos. Este planteamiento persigue la resolución de los desafíos, en torno a la accesibilidad, de manera efectiva, además de generar un impacto social positivo, que promueva espacios más inclusivos y accesibles para toda la ciudadanía.

El manejo de la accesibilidad física y logística en el CIC ha evolucionado desde una preocupación inicial hasta convertirse en un aspecto fundamental y no negociable del proyecto. Este cambio refleja el compromiso del coro con la inclusión genuina y su rol como precursor de un cambio social más amplio hacia la accesibilidad y el respeto por la diversidad.

- **Apoyos e intervención psicosocial**: uno de los retos más apremiantes en el desarrollo y funcionamiento del Coro Inclusivo Cantatutti es la ausencia y

requerimiento de un equipo psicosocial de apoyo dedicado a los participantes y coordinadores. La relevancia de tal equipo en un proyecto de esta naturaleza es profundamente significativa. La diversidad inherente al CIC enriquece la experiencia coral, sin embargo, también induce a una mayor complejidad en la gestión de las necesidades emocionales, sociales y psicológicas de todos sus integrantes.

Los participantes del coro y su entorno han mostrado una creciente conciencia de la importancia de contar con este apoyo psicosocial. La necesidad se manifiesta especialmente en la gestión de la diversidad del grupo, abarcando desde la resolución de conflictos hasta la atención especializada y coordinada de situaciones difíciles que pueden surgir dentro de una comunidad tan heterogénea. Un equipo psicosocial facilitaría un espacio seguro para la expresión y el manejo de emociones y tensiones y brindaría herramientas y estrategias para fortalecer la cohesión grupal y el bienestar individual.

La falta de este soporte especializado deja desatendidas diversas problemáticas que afectan tanto al clima social del coro como al desempeño musical. Situaciones como la gestión del estrés, la ansiedad, la dinámica interpersonal y la inclusión efectiva de miembros con necesidades particulares requieren una atención especializada que va más allá de las capacidades de los coordinadores musicales y administrativos. La presencia de profesionales en psicología, trabajo social o terapia ocupacional, por ejemplo, podría ofrecer intervenciones más oportunas y adecuadas, y facilitaría un entorno más armonioso y productivo.

Además de atender las necesidades inmediatas de los miembros, la implementación de un equipo psicosocial serviría como un recurso valioso a los coordinadores, ya que contarían con la orientación y formación de estos profesionales, que los guiarían sobre cómo abordar de manera más efectiva los desafíos emocionales y sociales dentro del coro. Además, este equipo jugaría un papel crucial en la creación de estrategias de inclusión más sólidas y efectivas, alineadas con los principios de diversidad y accesibilidad, fundamentales para el CIC.

En definitiva, la incorporación de un equipo psicosocial en el Coro Inclusivo Cantatutti supone una mejora deseable y una necesidad imperativa para el bienestar de sus miembros y la sostenibilidad del proyecto. Tal equipo fortalecería la capacidad del coro para manejar de manera más efectiva y empática la complejidad de sus dinámicas internas, y contribuiría a su éxito y desarrollo a largo plazo. Este desafío está intrínsecamente condicionado a otro de los desafíos críticos del CIC, la financiación.

- **Asistencia**: el Coro Inclusivo Cantatutti se enfrenta a un desafío en relación con la asistencia regular de sus miembros a los ensayos y eventos. Si bien la motivación y el compromiso de la mayoría de los participantes son altos, existe una variabilidad notable en la regularidad de la asistencia entre algunas personas. Este fenómeno presenta un dilema dificultoso para la gestión de un coro, que valora la inclusión y la accesibilidad, pero al mismo tiempo aspira a mantener un nivel de continuidad, constancia y cohesión en sus actividades que garantice la calidad educativa.

  Por un lado, la política de no exigir un porcentaje mínimo de asistencia ha sido vital para atraer y fidelizar a personas que, en circunstancias más restrictivas podrían no participar. Esta flexibilidad cobra especial importancia al acomodar a miembros con neurodiversidad, obligaciones laborales fluctuantes, responsabilidades de cuidado, situaciones familiares complejas o problemas de salud. No obstante, por otro lado, esta misma flexibilidad puede llevar a la percepción por parte de otros integrantes, de que las ausencias individuales no son relevantes, una creencia que en ocasiones afecta a la dinámica grupal y el desarrollo musical del coro.

  Una preocupación particular surge en torno a las actuaciones, viajes y otros beneficios tangibles de la participación en el proyecto. La igualdad en la distribución de estas recompensas, obviando el nivel de asistencia, puede generar tensiones y cuestionamientos sobre la equidad y el reconocimiento del esfuerzo y el compromiso, lo cual plantea retos logísticos, e incluso puede impactar en la cohesión y el sentido de justicia en el grupo.

Para abordar estos desafíos, el CIC podría considerar implementar estrategias que reconozcan tanto la necesidad de flexibilidad como el valor del compromiso y la participación regular. Para ello es importante establecer y comunicar claramente las expectativas en torno a la asistencia, al tiempo que se mantiene un enfoque comprensivo y flexible. Parece que los miembros comprendan cómo su asistencia, o la falta de ella, repercute en el grupo y en los objetivos del coro.

En esta dirección, se pueden considerar sistemas de reconocimiento que valoren la asistencia regular y el compromiso, sin penalizar a aquellos que enfrentan desafíos legítimos para una participación constante. Esto podría incluir reconocimientos simbólicos o roles destacados en actuaciones para aquellos miembros más constantes. Otras soluciones creativas para la participación podrían ser las de explorar métodos alternativos que incluyan a integrantes con asistencia irregular en las actuaciones o eventos, como roles adaptados, o participaciones especiales que no requieran una presencia constante. Al igual que mantener un diálogo continuo con los implicados para entender sus situaciones individuales y adaptar las prácticas del coro en consecuencia. La retroalimentación regular puede ayudar a identificar patrones de asistencia y ajustar las expectativas y planificaciones.

Abordar el desafío de la asistencia irregular requiere un equilibrio cuidadoso entre la inclusividad y el reconocimiento del compromiso y el esfuerzo.

- **COVID-19**: la irrupción de la pandemia de la COVID-19 representó un desafío sin precedentes para el Coro Inclusivo Cantatutti, poniendo a prueba su funcionamiento y la fortaleza y adaptabilidad de su comunidad. La crisis sanitaria impactó de lleno en la asistencia y en las dinámicas grupales ya establecidas, forzando al coro a replantear sus métodos de funcionamiento y conexión entre los individuos involucrados.

  Ante este escenario adverso, el CIC demostró una notable resiliencia. La crisis se convirtió en un catalizador para la innovación y la experimentación, impulsando al coro a explorar nuevas formas de mantenerse unido y activo. Este periodo desafiante reveló la importancia crítica de la flexibilidad y la

capacidad de adaptación en circunstancias cambiantes, especialmente en un proyecto que abarca una diversidad tan amplia de participantes.

Una de las lecciones más valiosas aprendidas durante la pandemia, fue la necesidad de integrar y aprovechar al máximo las tecnologías digitales. El CIC potenció las plataformas de comunicación en línea y herramientas de enseñanza virtual, lo que permitió la continuidad de las prácticas y reuniones y abrió nuevas vías para la inclusión y la accesibilidad. Esta transición hacia un entorno más digital no estuvo exenta de desafíos, como la brecha tecnológica y la necesidad de asegurar que todos los coralistas tuvieran acceso a los recursos necesarios. Asimismo ofreció oportunidades para alcanzar una mayor flexibilidad en la participación y en los métodos de aprendizaje.

La experiencia de la pandemia ha subrayado la importancia de la cohesión social y el apoyo emocional dentro del coro. En tiempos de incertidumbre y aislamiento, este se convirtió en una fuente de conexión y apoyo mutuo, reforzando el valor del coro como una comunidad y no solo como un conjunto musical.

Mirando hacia el futuro, las lecciones aprendidas durante la pandemia han sido fundamentales para guiar el desarrollo y las estrategias del CIC. La capacidad de adaptarse rápidamente a situaciones cambiantes, la importancia de la integración tecnológica y la centralidad del apoyo comunitario y emocional son aprendizajes que el proyecto lleva consigo como herramientas esenciales para enfrentar cualquier futuro desafío.

- **Dimensiones del grupo y crecimiento**: el notable crecimiento del Coro Inclusivo Cantatutti desde sus inicios ha transformado un coro manejable por un pequeño equipo en un proyecto de gran envergadura, desafiando la coordinación y gestión con los recursos humanos y económicos disponibles. La transición de un grupo-clase único a sesiones de ensayo múltiples y especializadas, dirigidas por varios directores y apoyadas por voluntarios, responde a la necesidad de acoger nuevos miembros que se unen continuamente, pero también aumenta la complejidad operativa.

A medida que el coro crece, se hace más difícil asegurar que cada miembro reciba la atención y el apoyo necesarios para su desarrollo. La individualización del aprendizaje y la atención a necesidades específicas se vuelven más complicadas en un grupo más grande. Mantener la cohesión y la unidad grupal, tanto social como musicalmente, se convierte en un reto mayor a medida que aumenta el número de participantes. La integración de nuevos individuos y la preservación de una cultura de grupo cohesiva y solidaria son cruciales para el éxito del coro.

El crecimiento del CIC exige más recursos, tanto económicos como humanos. La necesidad de financiación adicional para apoyar las operaciones ampliadas y el pago justo a los directores y formadores adicionales es un reto constante. Del mismo modo, la expansión del coro requiere una gestión y organización más estructuradas, que incluyen la coordinación efectiva entre los coordinadores del proyecto y los diferentes directores, voluntarios y grupos, así como la logística de los ensayos y eventos.

Para abordar estos desafíos se han creado roles adicionales de apoyo y gestión que permitan manejar las necesidades de los diferentes colectivos pertenecientes a la iniciativa y asegurar una comunicación efectiva entre ellos. Se han explorado nuevas vías de financiación, que incluyen patrocinios, donaciones y eventos de recaudación de fondos, con el fin de respaldar el crecimiento del coro. Además, se mantiene una evaluación continua de su funcionamiento y se recoge la retroalimentación de los miembros para realizar reajustes y mejoras en tiempo real. También se podría implementar un sistema de mentoría donde los participantes más antiguos ayudaran a integrar a los nuevos y así fomentar la cohesión social y el apoyo mutuo.

En conclusión, mientras que el crecimiento del CIC representa una oportunidad para aumentar su impacto y alcance, plantea al mismo tiempo desafíos en términos de gestión de recursos, cohesión grupal y atención individual. Una planificación cuidadosa, estrategias adaptativas y la búsqueda de recursos adicionales son clave para mantener la calidad y la efectividad del proyecto, a medida que continúa expandiéndose.

- **Dinámicas de comunicación y poder**: el manejo de las dinámicas de poder ha emergido como un desafío de múltiples caras, crucial para el mantenimiento de un ambiente de respeto, confianza y colaboración. Estas dinámicas son particularmente complejas debido a la diversidad y heterogeneidad de los integrantes, lo que implica una continua autorreflexión, negociación y reajuste de roles y relaciones de poder.

  Desde el inicio, la efectividad de la comunicación dentro del CIC fue una piedra angular para la resolución de conflictos y la gestión de las relaciones interpersonales. La cercanía, transparencia y empatía en la comunicación permitía a los participantes y facilitadores navegar por estas dinámicas, creando un espacio seguro donde las preocupaciones y los conflictos se podían abordar libremente y sin juicios. Este enfoque fomentó un ambiente de confianza, donde los miembros se sentían escuchados y valorados, y donde los responsables eran accesibles y receptivos a las necesidades del grupo.

  Sin embargo, a medida que el proyecto ha crecido y se ha desarrollado, han surgido nuevos desafíos relacionados con las dinámicas de poder y el alto número de participantes diversos. Uno de los principales retos ha sido la gestión de las relaciones entre los miembros que asumen roles de liderazgo o facilitación y aquellos que desempeñan roles más pasivos. El empoderamiento de algunas personas para adquirir estos roles activos en la logística y formación dentro del coro ha sido un paso positivo hacia la inclusividad y el sentido de propiedad del proyecto. No obstante, esto ha conllevado el riesgo de crear tensiones entre compañeros, especialmente cuando las diferencias en el ejercicio del poder y la toma de decisiones se hacen evidentes.

  Estas tensiones se han manifestado en ocasiones como desavenencias, conflictos y, en algunos casos, percepciones de favoritismo o desigualdad. La dinámica de poder entre iguales ha planteado cuestiones sobre cómo se reconocen y valoran las contribuciones de cada uno, y sobre cómo se equilibra el respeto por la autoridad con la promoción de una participación equitativa.

  De forma paralela, las dinámicas de poder pueden presentar contrariedades también en relación con los coordinadores y directores del coro. Dado el tamaño considerable del grupo y su diversidad, surge el desafío de que los

líderes se perciban como menos accesibles o distantes, lo que puede afectar a la confianza de los miembros para compartir sus inquietudes o conflictos.

Uno de los aspectos más delicados de estas dinámicas es la constatación de que las decisiones se toman de manera jerárquica, lo cual podría crear una sensación de desconexión entre las necesidades de los participantes y las acciones de la dirección. Aunque en el proceso de toma de decisiones se intenta equilibrar las voces de todos, la naturaleza no asamblearia de esta estructura puede llevar a algunos individuos a sentir que sus opiniones no tienen el peso suficiente en las decisiones finales. La estructura no asamblearia es vista como una medida necesaria por parte de la coordinación del proyecto para evitar el predominio de colectivos mayoritarios y garantizar que las decisiones reflejen la diversidad y las necesidades de esta amplia y variada comunidad coral.

Con el objetivo de abordar estas tensiones, se han intentado adoptar estrategias de comunicación abierta y empática que fomenten un diálogo constante entre todas las personas involucradas. La creación de espacios seguros donde se puedan expresar preocupaciones y conflictos sin temor a represalias ha sido fundamental para mantener la cohesión. Estos canales incluyen tanto espacios formales, como reuniones y sesiones de *feedback*, como informales, promoviendo un diálogo continuo y directo con los coordinadores. En esta línea, se ha propuesto como estrategia de mejora la formación en resolución de conflictos y gestión de la diversidad, con vistas a capacitar a los coralistas en el abordaje de las desigualdades y desequilibrios de poder de manera constructiva y respetuosa.

Se ha reconocido la importancia de reflexionar de forma crítica sobre estas dinámicas y de buscar formas de minimizar su impacto negativo. Esto ha incluido esfuerzos para garantizar que los roles de liderazgo reflejen la diversidad del grupo y que las decisiones se tomen escuchando y respetando las voces de todos los integrantes.

Así, las tensiones dentro del CIC representan desafíos, pero también, oportunidades de aprendizaje y crecimiento. Al enfrentar y gestionar estas dinámicas de poder, el coro mejora su funcionamiento interno y,

simultáneamente, refuerza su compromiso con los principios de inclusión y equidad. Este enfoque muestra un entendimiento de que las tensiones y dificultades son parte intrínseca de cualquier proyecto humano diverso, y que abordarlos de manera abierta y reflexiva es indispensable para el desarrollo de una comunidad coral verdaderamente inclusiva y empoderadora.

- **Diversidad de motivaciones**: el Coro Inclusivo Cantatutti enfrenta un desafío complejo al intentar satisfacer las diversas motivaciones de sus miembros. Este grupo, grande y heterogéneo, con individuos que se unen al coro por razones que varían desde el interés musical hasta el deseo de inclusión social, amistades, formación continua o simple curiosidad, representa un mosaico de expectativas y necesidades.

  La complejidad radica en la difícil tarea de equilibrar y atender estas variadas aspiraciones sin limitar ni restringir la experiencia de nadie. Al abordar este reto, el CIC debe navegar cuidadosamente entre proporcionar una estructura que acoja la diversidad de intereses y evitar la homogeneización que podría alienar a ciertas personas del coro.

  Un aspecto crítico de este desafío es la planificación y selección de actividades. Las decisiones tomadas en cuanto a repertorio, metodología de enseñanza y tipo de eventos en los que participar, pueden influir significativamente en la satisfacción de los participantes.

  Otra capa de complejidad surge cuando se intenta mantener un equilibrio entre acoger a nuevos miembros, con sus propias motivaciones y expectativas, y atender las necesidades de los miembros existentes, que pueden haber evolucionado junto con el proyecto. La integración continua de personas nuevas requiere un ritmo de trabajo ajustado y una sensibilidad hacia las necesidades de aprendizaje variadas, un hecho desafiante ante un grupo tan grande y diverso. Este asunto se ve exacerbado por la dinámica en constante cambio del coro. A medida que el CIC crece y se desarrolla, las motivaciones y expectativas de los individuos que lo forman también cambian, lo que requiere una adaptación y reevaluación constante de las estrategias y enfoques.

En definitiva, la gestión de la diversidad de motivaciones es un desafío intrincado que requiere sensibilidad, flexibilidad y un enfoque inclusivo. Si bien es complejo y a menudo complicado, es precisamente esta diversidad la que enriquece la experiencia coral y refuerza la misión del CIC de ser un espacio donde todas las voces son valoradas y todas las motivaciones tienen cabida.

- **Financiación**: uno de los desafíos más relevantes que enfrenta el Coro Inclusivo Cantatutti es la necesidad de financiación continua y estable para asegurar su sostenibilidad a largo plazo, y así lo perciben los propios participantes y su entorno. La financiación no solo es importante para mantener las operaciones diarias del coro, sino también para su crecimiento y expansión futuros. La escasez o inestabilidad en la financiación actual limita severamente la capacidad del CIC en la planificación y ejecución de su programación, restringe su alcance y potencialmente frena su desarrollo.

  Al mismo tiempo, la dependencia de fuentes de financiación externas introduce otra dimensión de complejidad. Existe el riesgo de que los financiadores, especialmente aquellos con intereses o agendas específicas, puedan influir o alterar la línea programática del coro. Esto puede manifestarse en presiones para adaptar las actividades o los enfoques del CIC, en busca de alinearse con las prioridades o los objetivos de los financiadores, un hecho que potencialmente podría desviarse de la misión y los valores originales del proyecto.

  Esta situación plantea un dilema significativo: cómo equilibrar la necesidad de financiación con la autonomía y la integridad del proyecto. Para abordar este desafío el CIC ha adoptado una estrategia de diversificación de sus fuentes de financiación, buscando apoyo no solo de entidades públicas y privadas, sino también de donaciones particulares y otras iniciativas de recaudación de fondos. Esta diversificación tiene como objetivo reducir la dependencia de una sola fuente y, por lo tanto, minimizar el riesgo de influencia externa en las decisiones y la programación del coro. En cualquier caso, a día de hoy la financiación es manifiestamente insuficiente y pone en riesgo la sostenibilidad del proyecto en el tiempo.

No obstante, el CIC se esfuerza por mantener una comunicación abierta y transparente con sus financiadores, enfatizando la importancia de su autonomía y la alineación de los objetivos de financiación con la visión y los valores del coro. Esto incluye la negociación cuidadosa de los acuerdos y la clarificación de expectativas para garantizar que el apoyo no comprometa la integridad del proyecto.

Finalmente, el CIC reconoce la importancia de la sostenibilidad financiera como parte integral de su estrategia a largo plazo. Todo ello incluye la exploración de modelos innovadores y sostenibles, como patrocinios, membresías y colaboraciones con otras iniciativas y entidades que compartan objetivos y valores similares.

En conclusión, la financiación y su gestión son retos fundamentales para el CIC. La forma en que el coro aborda estas cuestiones puede afectar a su viabilidad y desarrollo futuro, así como a su compromiso con la inclusión, la diversidad y la autenticidad en su misión artística y social.

- **Formación de formadores**: el crecimiento del Coro Inclusivo Cantatutti y su evolución en términos de estructura y alcance han dado lugar a desafíos importantes en la formación de sus formadores. A medida que el proyecto se expande y se diversifica, surgen nuevos roles y responsabilidades, especialmente en lo que respecta a quienes asumen funciones de enseñanza y liderazgo dentro del grupo. Desde la parte musical del canto hasta la interpretación en LSE o las coreografías y movimientos en escena. Este cambio ha puesto de relieve la necesidad crítica de una formación continua y especializada para todos los formadores, asegurando que los valores fundamentales del coro se transmitan de manera coherente y efectiva.

  Una de las principales preocupaciones radica en garantizar que todos los facilitadores, tanto los recién incorporados como aquellos que han evolucionado desde roles de participantes, compartan y apliquen los principios del CIC. Esto incluye la comprensión técnica y musical e, igualmente, un profundo conocimiento y sensibilidad hacia aspectos de diversidad, accesibilidad y bienestar emocional de los miembros. Como ya se ha

especificado en otras ocasiones, la pedagogía en el CIC no se limita a la enseñanza de habilidades musicales; abarca un enfoque holístico que atiende a las necesidades individuales y colectivas de un grupo sumamente diverso.

El desafío se extiende a la creación de un marco de formación que sea inclusivo y adaptable, capaz de responder a las necesidades específicas de un colectivo tan variado. Este escenario debe ser lo suficientemente flexible para amoldarse a diferentes estilos de aprendizaje y niveles de habilidad, mientras mantiene un alto estándar de calidad y cohesión en la enseñanza.

Asimismo, a medida que algunos miembros del coro transicionan hacia roles de formadores, surge la necesidad de proporcionarles una formación adecuada que refuerce sus habilidades técnicas y les equipe con herramientas pedagógicas y de liderazgo. Esto es crucial para asegurar que la transición de participante a formador sea fluida y que su contribución refuerce la misión y visión del CIC.

Estos desafíos, sin embargo, también presentan oportunidades únicas. La formación continua de estas personas se convierte en una vía para reforzar y revitalizar los principios y prácticas del coro, así como para fomentar un ciclo de aprendizaje y mejora constante. Además, al empoderar a los integrantes del coro para que se conviertan en formadores, el CIC no solo refuerza su compromiso con la inclusión y el desarrollo personal, sino que también fomenta una cultura de liderazgo compartido y crecimiento mutuo. La formación de participantes es una propuesta en desarrollo que busca incentivar a su vez la participación y permanencia dentro del proyecto, ofreciendo vías de desempeño profesional o semiprofesional y dotando de aprendizajes y experiencias a aquellas personas que estén interesadas en desarrollar una línea de trabajo de estas características. Se espera que a futuro esto contribuya a un cambio social y una expansión de los valores y dinámicas de enseñanza-aprendizaje que promueve el CIC.

- **Horarios**: el manejo de los horarios en el Coro Inclusivo Cantatutti representa un reto en sí mismo y refleja la diversidad de necesidades y disponibilidades de sus miembros. A pesar de los esfuerzos continuos por adaptar el horario del

coro a la mayoría, se reconoce que no todas las personas interesadas en participar pueden hacerlo debido a conflictos relacionados con este tema. Esta situación se agrava a medida que el coro crece en tamaño y diversidad, lo que hace que la satisfacción total de los requerimientos horarios de todos los participantes sea cada vez más compleja.

Desde su fundación, el CIC ha intentado responder a las preferencias horarias de la mayoría de sus integrantes, evidenciando un compromiso con la adaptabilidad y la inclusión. Sin embargo, las dimensiones actuales de la iniciativa y la variedad de compromisos personales de los individuos involucrados hacen que sea un verdadero reto lograr un horario que se acomode perfectamente a cada uno de ellos. Esta dificultad subraya la necesidad de continuar explorando enfoques innovadores y flexibles que faciliten la participación más amplia posible y que garanticen, al mismo tiempo, la cohesión y la eficacia del coro.

- **Inclusión intergeneracional**: el Coro Inclusivo Cantatutti se enfrenta al complejo desafío de pretender fomentar una interacción auténtica y valoración mutua efectiva entre sus miembros intergeneracionales. Con una gama de edades que abarca desde los 18 hasta los 76 años, el coro presenta un escenario donde las diferencias generacionales ofrecen oportunidades de enriquecimiento y, de manera simultánea, riesgos de división o exclusión.

  En determinadas ocasiones, algunos participantes han percibido una falta de inclusividad relacionada con la edad, particularmente en las interacciones entre iguales. Uno de los retos más relevantes es promover un entendimiento y aprecio recíprocos entre las generaciones. Las preconcepciones y estereotipos relacionados con la edad pueden generar barreras invisibles que afectan a la dinámica del grupo y limitan las oportunidades de aprendizaje mutuo. La tarea de CIC es desmantelar estas barreras y crear un entorno donde la edad sea vista como un divisor, sino como una fuente de diversidad y riqueza.

  La interacción entre generaciones distintas en un entorno coral implica más que simplemente compartir un espacio; significa cultivar un respeto genuino y una valoración de las perspectivas y experiencias que cada individuo aporta.

Se requiere un esfuerzo consciente por parte de los coordinadores e integrantes para reconocer y desafiar cualquier forma de edadismo, ya sea en la selección del repertorio, la organización de actividades o en las conversaciones cotidianas. Como ya se ha señalado anteriormente en esta memoria, el edadismo es una forma de discriminación basada en la edad, ya sea hacia personas más jóvenes o hacia personas mayores.

Evitar el edadismo y promover una valoración mutua implica reconocer y responder adecuadamente a las necesidades y expectativas de cada generación. Un enfoque inclusivo y considerado debe garantizar que las voces de todas las edades sean escuchadas y valoradas por igual, y que las decisiones reflejen un equilibrio entre las demandas y preferencias de todos los miembros.

- **Repertorio y valores**: otro importante reto en la gestión del Coro Inclusivo Cantatutti es la selección de un repertorio que transmita y respete los principios fundamentales del proyecto. Este desafío trasciende la mera elección de piezas musicales atractivas y accesibles e implica una consideración cuidadosa de los valores y mensajes inherentes a las composiciones seleccionadas, los contextos de su origen, y las intenciones de sus autores. El repertorio debe resonar con la misión del coro de promover la inclusión, la diversidad y el respeto, evitando cualquier conflicto con estos preceptos. La importancia que algunos de los participantes otorgan a este aspecto se desprende de las referencias recogidas en esta investigación.

  La elección de un repertorio que se alinee con los fundamentos del CIC es una tarea dificultosa, especialmente al considerar la variedad de perspectivas y sensibilidades presentes en un grupo tan diverso. Las canciones y piezas musicales no solo deben ser musicalmente accesibles y atractivas para el conjunto del coro, sino que también deben ser afines respecto al contenido de sus letras, el contexto histórico y cultural de su composición, y los valores y creencias de sus autores. Para ello se requiere de una reflexión profunda y un análisis crítico que asegure que el repertorio elegido es musicalmente enriquecedor y coherente con la filosofía y el *ethos* de la iniciativa.

La selección de piezas apropiadas implica también el reto de evitar la apropiación cultural o la representación inapropiada de ciertos grupos o comunidades. De este modo, es fundamental considerar cómo las letras y los mensajes de las canciones pueden ser interpretados por los miembros del coro y su audiencia, con la finalidad de evitar cualquier posible malentendido o malestar en los mismos. En un coro inclusivo esto es particularmente importante, ya que la empatía y el respeto mutuo son pilares fundamentales.

- **Ritmo de trabajo**: en cuanto al ritmo de trabajo, el Coro Inclusivo Cantatutti ha experimentado un aumento progresivo en la intensidad de sus ensayos y actuaciones. Este incremento responde a la evolución y crecimiento de sus integrantes, quienes, con un alto grado de permanencia en el coro, han desarrollado habilidades y competencias que les permiten demandar y abordar retos más exigentes. Sin embargo, este aumento en el ritmo de trabajo presenta desafíos particulares, en especial, a la hora de incluir nuevos miembros o atender a aquellos con necesidades específicas que requieren un ritmo más pausado.

  El ritmo de trabajo de ensayos y actuaciones ha generado algunas tensiones, especialmente en términos de intensidad y exigencia, tanto por exceso como por defecto. Es por ello que se hace necesaria una planificación cuidadosa y considerada que mantenga un ambiente inclusivo y accesible, donde la inclusión sea vista indistintamente como acceso a la actividad y como aspiración a un desarrollo artístico, sin importar la diversidad que caracterice a los participantes.

  La inclusión efectiva implica reconocer y adaptarse a las diversas habilidades y circunstancias de todos los coralistas. Por lo tanto, el coro enfrenta el desafío constante de equilibrar la exigencia y el avance musical con la accesibilidad y la personalización del aprendizaje para asegurar que ningún individuo se queda atrás y que todos tienen la oportunidad de participar de forma plena y beneficiarse de la experiencia coral. A medida que el proyecto continúa creciendo, se vuelve esencial abordar este punto con soluciones creativas y

equitativas que permitan al coro mantener su carácter inclusivo y su trayectoria en términos de desarrollo artístico.

- **Tokenización y Exotización**: un reto crítico que enfrenta el Coro Inclusivo Cantatutti es evitar la tokenización y exotización de cualquiera de sus colectivos. La tokenización se refiere a la práctica de incluir a miembros de grupos diversos únicamente para aparentar inclusión y diversidad, sin una participación genuina o significativa de los mismos en el corazón del proyecto. La exotización, por otro lado, implica representar a estos colectivos de manera estereotipada o sensacionalista, subrayando su "otredad" en lugar de incluirlos como partes iguales del conjunto.

  Para el CIC, es esencial reconocer y abordar estos problemas, con el fin de asegurar que la inclusión resulta auténtica y respetuosa. Evitar la tokenización implica trascender del mero cumplimiento numérico de la diversidad; significa fomentar una participación activa y significativa de todos los coralistas, respetando sus voces y experiencias únicas. Todo ello requiere de un enfoque consciente y reflexivo en el diseño de las prácticas del coro, asegurando que cada individuo se sienta valorado y escuchado, y que su contribución a la iniciativa es reconocida más allá de su identidad grupal.

  La prevención de la exotización implica una representación equilibrada y sensible de todos los miembros del coro en la que se evite la simplificación o estereotipación de sus identidades. Esto es crucial no solo en las actuaciones y presentaciones respectivas al proyecto, sino también en su comunicación y *marketing*. La forma en que el CIC se presenta a sí mismo y a sus integrantes al público debe reflejar un compromiso con la igualdad y la diversidad real, no como una novedad o espectáculo, sino como una parte integral de su identidad.

  Los aspectos anteriores han generado tensiones puntuales en la exposición pública del coro, que se ha visto definido en unos términos poco inclusivos o respetuosos con la diversidad que este alberga. Para enfrentar estos desafíos, el CIC debe continuar promoviendo una cultura de diálogo abierto y reflexión crítica tanto entre sus miembros como con terceros, patrocinadores y/o

colaboradores. Esto implica educar y sensibilizar a todos los involucrados sobre las implicaciones de la tokenización y exotización, y establecer políticas claras y prácticas que prioricen el respeto y la dignidad de todas las personas implicadas.

Al mantenerse vigilante y comprometido con estos principios, el CIC puede asegurar que su enfoque inclusivo y diverso sea genuino y efectivo, evitando reducir a sus participantes a meros símbolos y asegurando que cada voz sea valorada por su aporte único y esencial al conjunto.

- **Universidad y accesibilidad social**: el Coro Inclusivo Cantatutti se enfrenta a desafíos particulares al desarrollarse en el contexto universitario, un espacio que puede ser percibido de formas contradictorias por diferentes colectivos. Por un lado, la universidad ofrece un entorno rico en recursos, conocimientos y oportunidades para la investigación y la innovación, lo que indudablemente beneficia al CIC. La presencia en un ambiente académico facilita el acceso a expertos en diversas disciplinas, potenciales colaboraciones y un público más amplio para las actuaciones y actividades. Asimismo, la universidad puede funcionar como un poderoso catalizador para la promoción de iniciativas inclusivas y la sensibilización sobre la diversidad y la inclusión en un entorno educativo más amplio.

  Sin embargo, esta ubicación presenta al mismo tiempo problemáticas concretas, especialmente en términos de percepción y accesibilidad. Los colectivos que tradicionalmente se han sentido marginados o excluidos del ámbito universitario pueden percibir el CIC como algo ajeno o inaccesible a ellos mismos. La imagen de la universidad como una institución elitista o distante puede crear barreras psicológicas y/o sociales que disuadan a ciertos grupos de participar en el proyecto. Esta visión puede afectar negativamente la capacidad del coro para atraer a un colectivo diverso y limitar su alcance e impacto en la comunidad más amplia.

  Para abordar estas dificultades, es importante que el CIC adopte estrategias activas que ayuden a desmitificar y democratizar su presencia dentro de la universidad. Esto incluye realizar esfuerzos de divulgación y sensibilización en

comunidades que podrían sentirse alejadas de la cultura universitaria, y enfatizar la accesibilidad y la apertura del proyecto a todos, independientemente de su relación con la institución académica. Asimismo, es importante que el CIC trabaje en estrecha colaboración con la universidad para garantizar que sus espacios y actividades sean verdaderamente inclusivos y acogedores para individuos de todos los orígenes y experiencias.

Al enfrentar estos desafíos y capitalizar las oportunidades que ofrece el entorno universitario, el CIC puede fortalecer su papel como un proyecto inclusivo y diverso que trasciende las barreras tradicionales de la educación superior, promoviendo un cambio social positivo dentro y fuera de la comunidad universitaria. La estrategia enriquecerá la experiencia del coro y de sus miembros y, de igual manera, fomentará una mayor apreciación y comprensión de la diversidad y la inclusión en el contexto académico en particular y en la sociedad en general.

- **Voluntariado. Gestión y reconocimiento**: el Coro Inclusivo Cantatutti enfrenta un reto en la gestión y equilibrio de su amplio trabajo realizado por participantes voluntarios. Por un lado, la naturaleza altruista y la dedicación de los voluntarios son fundamentales para el funcionamiento y la sostenibilidad del proyecto. Estos individuos aportan un valor incalculable al CIC en términos de tiempo, esfuerzo, compromiso y pasión por el proyecto. Muchos de estos voluntarios trabajan con un nivel de dedicación y competencia que podría considerarse incluso profesional, aportando habilidades y experiencia esenciales para el éxito del coro.

  No obstante, este modelo de voluntariado presenta desafíos inherentes. Primero, existe el riesgo de que los voluntarios puedan experimentar agotamiento o desgaste, debido a la intensidad y la demanda de su trabajo no remunerado, hecho que podría afectar negativamente a su bienestar y provocar una rotación más alta, así como una pérdida de habilidades y conocimientos valiosos para el coro.

  En segundo lugar, el equilibrio entre los roles de voluntarios y los servicios profesionales remunerados puede ser complicado. Mientras que algunas

tareas requieren habilidades especializadas que justifican la contratación de profesionales, es fundamental que el valor del trabajo voluntario no se subestime ni se infravalore en comparación.

Para enfrentar estos dilemas, es esencial que el CIC implemente estrategias que reconozcan, consideren y apoyen de forma adecuada a sus voluntarios. Una estrategia para lograrlo podría incluir proporcionar capacitación y desarrollo para la mejora de sus habilidades, ofrecer apoyo psicosocial que prevenga el agotamiento y reconocer su contribución de manera tangible y significativa. Es por eso que resulta clave establecer límites claros y expectativas realistas sobre el trabajo voluntario, con el objetivo de asegurar que este sea sostenible a largo plazo.

Igualmente importante es la transparencia en la gestión del proyecto, explicando a todos los participantes, de la forma más nítida posible, la justificación de los servicios remunerados y de cómo estos complementan, en lugar de reemplazar, el valioso trabajo del voluntariado. Al mantener una comunicación abierta y honesta, y al celebrar el compromiso de los colaboradores, el CIC puede asegurar que estos sigan sintiéndose valorados y parte integral de la iniciativa.

En última instancia, el reconocimiento y la estimación efectiva del voluntariado son cruciales para el bienestar de los individuos implicados y para la salud y la vitalidad general del proyecto. Al abordar estos desafíos, el CIC puede continuar fomentando un entorno inclusivo y colaborativo que nutra a sus miembros y a la comunidad.

Estas reflexiones críticas y el reconocimiento de los desafíos enfatizan la complejidad de dirigir y gestionar un coro inclusivo como el CIC. Los hallazgos con respecto a estos temas destacan, por un lado, las áreas de mejora, y por otro, ofrecen una guía valiosa para futuras iniciativas que busquen fomentar la inclusión, la diversidad y la transformación social a través de la música y la educación coral.

Al mismo tiempo, las propuestas de mejora identificadas en esta investigación reflejan un esfuerzo colectivo por parte de los miembros del CIC para abordar desafíos críticos y aprovechar oportunidades de crecimiento. Implementar estas sugerencias requerirá un enfoque holístico que considere las complejidades inherentes a un proyecto coral

inclusivo de esta magnitud. La realización de estas mejoras tiene el potencial de enriquecer la experiencia de los miembros actuales y futuros del CIC, así como servir de faro inspirador a otros proyectos corales y grupos artísticos que persigan abrazar la diversidad y la inclusión de manera efectiva y auténtica.

6.2. DISCUSIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

En el marco de esta tesis etnográfica, el Coro Inclusivo Cantatutti ha sido investigado desde múltiples ángulos, lo que ha permitido conocer y comprender en profundidad sus dinámicas y efectos. A través de una metodología que ha integrado análisis cualitativos y cuantitativos, esta investigación ha arrojado luz sobre aspectos fundamentales del coro, revelando su profundo impacto en los participantes y su entorno. Aunque los resultados obtenidos en la investigación son predominantemente positivos, se ha mantenido en todo momento un enfoque crítico y consciente en relación con la naturaleza ambigua y ambivalente de la música y su práctica, tal y como sugieren distintos autores (Baker, 2022b; Boeskov, 2019; Urbain, 2019). El reconocimiento de que la práctica musical, incluso con intenciones positivas, puede generar efectos tanto beneficiosos como perjudiciales, es un aspecto fundamental de este estudio. Esta dualidad inherente no es un obstáculo, sino una oportunidad para aceptar y comprender la complejidad de los procesos humanos y las realidades sociales y personales que los configuran. En este sentido, la investigación no busca categorizar las prácticas como "buenas" o "malas", sino más bien entender y aceptar la posible ambivalencia y complejidad de cualquier iniciativa o fenómeno humano que relacione la práctica musical con objetivos prosociales.

Los resultados cualitativos y cuantitativos convergen en destacar el impacto significativo del CIC en el desarrollo personal y el bienestar emocional de sus integrantes. El análisis de los nodos, derivados de fuentes como el cuaderno de campo, cuestionarios y *focus groups*, revela una notable influencia del coro en la autoestima, habilidades interpersonales y la formación de una sólida sensación de comunidad. Este fenómeno resuena con la literatura existente que subraya los efectos terapéuticos y cohesivos de la música coral (Clift, Hancox, et al., 2010; Creech et al., 2013), evidenciando la manera en la que el CIC funciona como un espacio de apoyo emocional y desarrollo social.

El impacto del CIC en el desarrollo personal y social de sus integrantes es un hallazgo significativo. Su participación en el coro no solo mejora las habilidades musicales, sino que también contribuye al desarrollo de competencias sociales y emocionales. Esta experiencia coral actúa como un catalizador para mejorar la autoestima, las habilidades de comunicación y la empatía, entre otros, alineándose con la investigación de Bailey and Davidson (2005), quienes destacan el papel de los conjuntos musicales en el desarrollo de la identidad y las habilidades sociales.

Los resultados reflejan que la participación en el CIC tiene un efecto positivo en la salud mental y el bienestar emocional de las personas que forman parte del proyecto. El canto coral, en este contexto, se convierte en una herramienta terapéutica que proporciona una vía de escape para el estrés diario y fomenta el sentido de logro y satisfacción. Estos hallazgos están en línea con estudios anteriores que han demostrado cómo la participación en actividades corales puede mejorar el bienestar psicológico y reducir los síntomas de ansiedad y depresión (Clift, Hancox, et al., 2010).

El CIC ofrece una experiencia musical enriquecedora y actúa como un medio para el empoderamiento individual y colectivo. Los participantes encuentran en el coro un espacio donde poder expresarse, desarrollar confianza y ganar habilidades valiosas. Este proceso de empoderamiento va de la mano con la creación de un sentido de identidad grupal, donde cada miembro se siente valorado y esencial para el colectivo. Los resultados son consistentes con parte de la literatura sobre la musicoterapia comunitaria, que enfatiza el potencial de la música para facilitar el empoderamiento y la transformación social (Stige, 2011).

De acuerdo con Lorenzo De Reizábal (2020) la participación en estas experiencias musicales puede fortalecer el sentido de comunidad y de pertenencia a un grupo. En el contexto de estas actividades, todos los miembros deben tener la oportunidad de contribuir al conjunto y sentirse apreciados, como una parte importante del mismo. Es especialmente relevante señalar que más de la mitad de los participantes en este estudio se identifican con diversas formas de (dis)capacidades, trastornos, adicciones o enfermedades. Por medio de diferentes propuestas, enfocadas en fortalecer la actividad coral y promover el desarrollo socioemocional, los coralistas pueden encontrar el apoyo que necesitan para hacer sus contribuciones individuales, lo que ayuda a fomentar su sentido de inclusión y participación en la comunidad coral.

Tal y como señala Howell et al. (2017) la excelencia musical se mide por la calidad de la experiencia social. El significado, los vínculos, el sentido de agencia de los participantes y el disfrute prevalecen sobre el resultado musical, que complementa a dichas vivencias.

La inclusión y la diversidad emergen como pilares centrales del CIC, una percepción reforzada consistentemente tanto en las respuestas cuantitativas como en los nodos cualitativos. La valoración de estas dimensiones apunta a un fuerte compromiso del coro con prácticas inclusivas, superando la mera agrupación musical, para convertirse en un reflejo de la diversidad social y un modelo de inclusión activa. La investigación subraya que, aunque el CIC ha logrado avances significativos en la inclusión, este sigue siendo un camino en constante evolución. La adaptación a las necesidades cambiantes de sus miembros y la reevaluación continua de sus prácticas inclusivas son fundamentales. Esto resalta la naturaleza dinámica de la inclusión, no como un estado fijo, sino como un proceso de mejora permanente, tal como lo conceptualizan autores como Thomas (2013) en su modelo de inclusión continua.

El instrumento utilizado para medir el grado de inclusión percibido por los participantes ha mostrado evidencias de fiabilidad y validez, coincidiendo parcialmente con los resultados originales de Gutiérrez-Ortega et al. (2019). En cuanto a la fiabilidad, se encontraron coeficientes *alfa de Cronbach* satisfactorios para las puntuaciones totales y los factores individuales, lo que indica una adecuada consistencia interna en las respuestas de los participantes. En términos de validez, aunque se realizaron modificaciones parciales a la estructura de la escala en comparación con la versión original, se mantuvieron los cuatro factores originales, lo que sugiere que el instrumento aún captura los aspectos esenciales de la evaluación de la inclusión. Esta evidencia de confiabilidad y validez apoya el uso del instrumento en el presente estudio y proporciona una base para la interpretación de los resultados. Sin embargo, sería interesante explorar y validar más a fondo el instrumento en diferentes contextos y poblaciones, con la finalidad de obtener una comprensión más completa de su utilidad y aplicabilidad.

Los resultados respaldan la idea de que el proyecto analizado promueve de manera veraz la inclusión recibiendo altas puntuaciones en las cuatro dimensiones de la inclusión evaluadas. Se ha observado que los valores juegan un papel clave, y puntúan alto. Los principios y fundamentos del proyecto deben estar centrados en las

personas y sus habilidades individuales, haciendo especial énfasis en generar un clima de respeto y aceptación hacia la diversidad de los participantes, tal y como se ha documentado en investigaciones previas (Howell et al., 2020; Rueda Mueses, 2020). Desde el momento en que nuevos individuos se incorporan al coro, se debe garantizar que ninguno de estos se sienta excluido, independientemente de las diferencias personales, sociales o culturales que puedan existir. Se trata de un asunto de gran relevancia, que pone de manifiesto la necesidad de unos valores que se centren en las personas y su potencial para promover la inclusión dentro del coro (Juan-Morera et al., 2020).

La gestión de la diversidad dentro del CIC, presenta desafíos específicos. Atender a las necesidades variadas de los miembros, algunos de los cuales pueden tener (dis)capacidades o requerimientos especiales, requiere de un enfoque sensible y adaptativo. La investigación sugiere la necesidad de políticas más robustas y estrategias de apoyo que aborden estas necesidades de manera efectiva. Los resultados indican que las estrategias y políticas implementadas en este coro favorecen los derechos, la diversidad, la igualdad y la promoción de sus integrantes. Estos hallazgos son consistentes con investigaciones previas (Carpenter, 2015; Tapson et al., 2018; Wilson & MacDonald, 2019) que ponen de manifiesto la importancia de los proyectos en los que la música, como herramienta de trabajo, juega un papel clave.

Atendiendo a los resultados obtenidos en la Escala adaptada de Evaluación de la Inclusión, que se confirman en el resto de los instrumentos utilizados durante el proceso etnográfico, el hecho de que las personas de 26 años o más identificaran las "prácticas" como más inclusivas, en comparación con las de 18 a 25 años, puede atribuirse a una posible influencia generacional. Es plausible considerar que los individuos más jóvenes perciben la inclusión de manera más natural, debido a su exposición a un entorno social que ha evolucionado hacia prácticas más inclusivas en comparación con aquellos que, a través de su experiencia, han sido testigos de la transformación de la sociedad desde tiempos en que las prácticas inclusivas eran menos prevalentes, o se asociaban exclusivamente al concepto de integración (Muntaner Guasp, 2010).

Por otro lado, los resultados muestran que las personas con una (dis)capacidad reconocida perciben la inclusión de forma más significativa en comparación con los

participantes sin (dis)capacidad. La tendencia de las personas con una (dis)capacidad reconocida a valorar las prácticas y políticas de forma más positiva que los participantes sin (dis)capacidad podría estar relacionada con sus experiencias previas en actividades que han sido socialmente menos inclusivas (Gálvez Sánchez et al., 2021). Estos individuos pueden haber vivido situaciones en las que se les ha privado de las mismas oportunidades que a sus pares, tanto en términos de prácticas específicas como en relación con normativas y políticas que buscan promover la equidad y la inclusión en el entorno educativo (Martínez-Medina et al., 2022). Por esta razón, es posible que su valoración más favorable refleje un contraste entre las experiencias pasadas de exclusión y las medidas de inclusión actuales implementadas en el contexto del coro.

Pese a ello, no se han encontrado diferencias significativas entre personas con y sin necesidades educativas especiales, lo que indica que esta variable no ha influido significativamente en las percepciones de inclusión. En contraposición, se han observado diferencias notables entre individuos con y sin problemas de salud física o mental, un dato que sugiere que esta condición puede tener un impacto en las percepciones de inclusión. La tendencia observada en los participantes con problemas de salud física o mental, en particular aquellos que padecen depresión o ansiedad, a otorgar puntuaciones más bajas en la evaluación de la inclusión se interpreta como relacionada con su perfil (García Aguilera et al., 2021). Estos resultados aportan información relevante para el proyecto, ya que indican la necesidad de tomar medidas específicas que apoyen a estas personas y de promover su mayor sentido de inclusión dentro del grupo. Al considerar su situación de vulnerabilidad, el proyecto puede implementar estrategias y acciones que aborden las barreras específicas que enfrentan estas personas, con el objetivo de fomentar un mayor sentido de pertenencia y participación en la comunidad.

Los resultados también revelan otros hallazgos significativos, como que las personas sin educación universitaria valoran la inclusividad de manera más positiva que aquellos con este tipo de educación. Este fenómeno puede estar relacionado, como en el caso de la (dis)capacidad, con las experiencias previas de los participantes, o con el hecho de que se sientan incluidos en un proyecto acogido por una institución universitaria, a pesar de no tener estudios universitarios. Igualmente, este resultado podría estar asociado con que las personas con formación universitaria han

desarrollado una actitud reflexiva y crítica ante las oportunidades de mejora de un proyecto inclusivo. Su formación académica y su experiencia en el ámbito universitario podrían haberles proporcionado herramientas para analizar y evaluar más a fondo las políticas y prácticas de inclusión implementadas en el proyecto (Conde Lacárcel, 2012).

Los datos obtenidos remarcan la importancia de tener en cuenta la diversidad de antecedentes educativos y la experiencia de vida de los participantes a la hora de evaluar la inclusión en un proyecto. Al igual que sugieren la necesidad de fomentar la participación y la retroalimentación de integrantes con diferentes antecedentes educativos, puesto que cada colectivo puede aportar perspectivas enriquecedoras para impulsar las políticas y prácticas inclusivas.

En otra línea, la accesibilidad es fundamental para la inclusión. Como Booth and Ainscow (2002) argumentan en su modelo de "*Index for Inclusion*", la accesibilidad sobrepasa las necesidades físicas; implica la adaptación de las actividades para garantizar que todos puedan participar en plenitud. En este sentido, el CIC se esfuerza por implementar dichas prácticas, si bien los resultados indican que todavía hay margen de mejora.

En el contexto de esta tesis, la noción de equidad, tal como la definen Klugman (2011), y la OCDE (2012), es de vital importancia. Esta investigación se alinea con la idea de que la equidad va más allá de la igualdad, y enfatiza la justicia y la igualdad de oportunidades en la distribución de recursos. Se observa en los resultados y aportaciones de los informantes que en el CIC se hace un esfuerzo consciente para proporcionar a cada individuo el acceso y los recursos necesarios para alcanzar su máximo potencial, reconociendo y adaptándose a sus diferencias individuales.

Siguiendo a Collins (2003), el estudio permite reflexionar sobre la complejidad de la igualdad de oportunidades. En el CIC se pretende abordar este dilema mediante la promoción de una “igualdad justa de oportunidades”, donde se consideran las circunstancias particulares y se proporciona un trato preferencial a aquellos en posiciones desfavorecidas. Este enfoque busca equilibrar el trato equitativo y diferenciado y asegurar que todos los miembros, sin importar su origen, habilidades o circunstancias, tengan las mismas posibilidades de participación y crecimiento.

Todo ello en resonancia con Ainscow (2020), para quien la inclusión y la equidad son los dos principales retos de la educación y la sociedad internacional.

Por otro lado, cabe destacar la conexión del CIC y esta investigación con el ámbito académico, en sintonía con las ideas de Elizondo Carmona (2020), sobre el papel necesario de las universidades en la educación actual. Esta investigación ilustra cómo el CIC, al estar vinculado a una institución de estas características, contribuye a la misión de perseguir una educación inclusiva, equitativa y de calidad en este ámbito. El CIC encarna la necesidad de repensar la educación, integrando tecnologías emergentes, estrategias de aprendizaje a distancia y programas de formación continua. Esta aproximación es coherente con las recomendaciones de Elizondo Carmona, ya que el coro implementa métodos de enseñanza que trascienden los enfoques tradicionales, incorporando elementos de educación formal, no formal e informal. Este enfoque del CIC cumple con los objetivos educativos contemporáneos y modela la forma en la que las instituciones académicas pueden desempeñar un papel activo en la promoción de una educación más inclusiva y equitativa.

El enfoque educativo del CIC es fundamental para su éxito. Como señala Elliott (1995), la educación musical es más que la transmisión de habilidades técnicas; es la facilitación de un "musicing" significativo. El coro incorpora esta filosofía al utilizar la música como una herramienta para el desarrollo de habilidades y la educación en valores, como la inclusión, el respeto y la valoración de la diversidad.

La creatividad es un pilar en las actividades del CIC. Según Burnard et al. (2018), los entornos musicales que fomentan la creatividad proporcionan oportunidades para la exploración y la expresión personal. En el proyecto, esta creatividad se manifiesta en la selección de repertorio, las interpretaciones y las colaboraciones artísticas, así como en las actividades internas de los ensayos, las dinámicas o las tareas colaborativas que se desarrollan de manera paralela a la acción musical.

La innovación es un tema recurrente en el CIC. Según DeNora (2000), la innovación en los entornos musicales puede conducir a nuevas formas de expresión personal e interacción social. El CIC, con su enfoque en la inclusión y la diversidad, se posiciona como un innovador en el campo coral.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) juegan un papel crucial en esta iniciativa. Fredrikson et al. (2009) destacan cómo estas pueden ampliar las

experiencias de aprendizaje en el entorno musical reduciendo la brecha cultural entre distintos colectivos. El CIC utiliza estas tecnologías para mejorar la accesibilidad, facilitar la comunicación y apoyar las prácticas educativas y musicales. Desde los distintos canales de comunicación, pasando por los entornos de trabajo colaborativos en red, hasta el Aula Virtual, las redes sociales o la creación y edición de materiales audiovisuales, se fomenta el uso y aprovechamiento de las TIC.

La investigación y la difusión son esenciales para el desarrollo y el impacto a largo plazo del proyecto. Como Bartleet and Higgins (2018) argumentan, la investigación en proyectos comunitarios de música proporciona información para la mejora las prácticas y la contribución al conocimiento. El CIC se vincula desde su creación con el mundo académico, y esta tesis, no es sino la continuación de dichas prácticas.

En línea con la perspectiva de Vianna and Stetsenko (2014), la investigación educativa es una forma de activismo para la transformación social. Este informe no solo ha sido una exploración académica, sino también un compromiso activo con el proyecto para construir un futuro más inclusivo y diverso. A través de este proceso, se han desarrollado herramientas teórico-críticas para analizar y entender las prácticas comunitarias del coro y su evolución histórica. Este enfoque ha permitido una comprensión profunda del CIC y ha fomentado compromisos activistas que persiguen modificar prácticas existentes, con el fin de generar un cambio social positivo y sostenible. Asimismo, un enfoque de investigación educativa inclusiva implica, por una parte, nuevas formas de hacer investigación; y por otra, un nuevo perfil de investigador orientado a la transformación social, que aprende en colaboración y está dispuesto a abandonar una postura de poder y control absoluto sobre el proceso (Beach & Vigo-Arrazola, 2021; Darretxe, 2020).

Este estudio y sus resultados se alinean con la perspectiva de que la música y la educación musical actúan como facilitadores para el activismo social. Hess (2019a), en su análisis, argumenta que la música y el activismo están intrínsecamente conectados, una noción que encuentra resonancia en el trabajo del Coro Inclusivo Cantatutti. En este proyecto, la educación musical se centra en el desarrollo de habilidades y conocimientos técnicos, pero también se profundiza en los contextos sociales, políticos, históricos y culturales, reflejando así la inseparable unión entre la música y el activismo.

La práctica musical en el CIC trasciende de la pura expresión artística; es una plataforma para el pensamiento crítico, la solidaridad y la empatía. Al integrar el activismo en la educación musical, se proporciona a los participantes una vía para expresar sus opiniones y preocupaciones a través de varias vías, como el rendimiento musical, el fomento de la reflexión crítica y/o el diálogo sobre cuestiones sociales relevantes, entre otros. Esta metodología se ajusta perfectamente a las indagaciones sobre cómo los jóvenes pueden interactuar con la música de manera que sus experiencias se validen y puedan desarrollar sus voces únicas.

En el CIC, se observa el modo en el que esta interacción con la educación musical contribuye al cambio social. Los participantes, mediante su implicación activa en la música, experimentan un crecimiento personal y una mayor inclusión social, llegando a convertirse en agentes de cambio, que trasladan los valores de diversidad y empatía más allá de la esfera coral. De esta forma, la importancia de una educación musical no debería limitarse a la técnica y el repertorio, sino abarcar y celebrar la diversidad de experiencias y perspectivas que alienten a los participantes y a los educadores musicales (Laes, 2017a, 2017b; Westerlund & Partti, 2018) a emplear la música como una herramienta para el entendimiento y la transformación social.

El análisis revela que el CIC es percibido como una agrupación coral y como un agente catalizador de cambio comunitario. Esta idea se alinea con la literatura que considera a la música como una poderosa herramienta de intervención social (Hallam, 2010), destacando el papel del CIC en la promoción de valores de aceptación y diversidad extendiendo sus fronteras musicales.

En esta dirección, el Coro Inclusivo Cantatutti es una representación a pequeña escala de la sociedad, en la que se plasman y abordan problemas más amplios sobre la diversidad, inclusión y equidad social. La iniciativa puede servir como un modelo para otras organizaciones y proyectos, puesto que ilustra cómo las actividades artísticas pueden ser utilizadas como herramientas poderosas para el cambio social. Teniendo esto en cuenta, se podría sugerir que la música en particular y las artes en general son excelentes medios para abordar y reflexionar sobre cuestiones sociales y culturales (Wald, 2017). Para Cobo Dorado (2021), una gestión adecuada de las situaciones pedagógicas en las que se enseña la música puede convertir a esta en un medio efectivo para desarrollar y construir espacios de paz y convivencia.

Los hallazgos de este estudio se alinean con Southard (2022), quien defiende que la música puede ser propuesta como un medio para promover la tolerancia y la inclusión, así como para fomentar la construcción de comunidades más pacíficas y justas. El Coro Inclusivo Cantatutti ha demostrado ser más que un conjunto musical; es un espacio donde se promueve la inclusión, se valora la diversidad y se facilita el cambio social. A través de su repertorio, prácticas y políticas, este se convierte en un escenario para la experimentación y la demostración sobre cómo la música puede ser utilizada para abordar y mitigar las desigualdades sociales, resonando con los planteamientos de autores como Small (1998), que ve en el *musicking* un acto social fundamental. La valoración positiva de la experiencia coral por parte de los miembros y su entorno es un reflejo de la calidad del proyecto. Según Small (1998), esta valoración no solo se relaciona con la música en sí, sino también con el "acto de musicar" como experiencia social y comunitaria.

La gestión y dirección del CIC son cruciales para su éxito. Jermyn (2004) enfatiza la importancia de una gestión sensible y adaptativa en proyectos comunitarios. La dirección del CIC debe equilibrar las necesidades artísticas con las sociales y educativas, un desafío destacado en los hallazgos. Aunque en esta investigación no se ha ahondado especialmente en este aspecto, podría ser una interesante línea futura de estudio.

El agradecimiento y el disfrute musical son aspectos destacados en el CIC. Clift and Hancox (2001) notan que la satisfacción en los coros está íntimamente relacionados con el bienestar de sus miembros. El CIC, por medio de su enfoque inclusivo y equitativo, maximiza estos aspectos.

A pesar de sus fortalezas, la investigación también ha identificado áreas que requieren atención y desarrollo. Las diferencias en las percepciones y las sugerencias de mejora de los participantes y el entorno indican desafíos en términos de accesibilidad y adaptación a las necesidades individuales. Estos aspectos resaltan la importancia de un enfoque reflexivo y adaptable en la gestión del coro para mantener y reforzar su naturaleza inclusiva. Como sugiere Higgins (2012), la reflexión crítica y la retroalimentación son esenciales para que los proyectos artísticos comunitarios se adapten y evolucionen.

Un elemento clave es la heterogeneidad en las experiencias de los miembros del coro. Aunque la tendencia general es positiva, la variabilidad en las respuestas pone en relieve la diversidad de necesidades y percepciones dentro del grupo. Tal y como señala la literatura crítica, en todo proceso educativo musical, bien sea de carácter social, innovador o transformador, existen vectores negativos de impacto en los participantes (Hampshire & Matthijsse, 2010). Este aspecto es determinante para comprender la dinámica del coro y para guiar intervenciones futuras que aborden estas diferencias individuales de manera productiva.

Los factores externos, como el contexto socioeconómico y cultural de los integrantes, juegan a su vez un papel importante en la experiencia coral. Estos factores pueden afectar la forma en que los miembros interactúan dentro del proyecto y perciben su participación. Comprender cómo estos elementos influyen en su experiencia es fundamental para el desarrollo de estrategias que promuevan una inclusión efectiva y genuina.

Una consideración importante es la dinámica de poder dentro del coro, la cual se recoge y analiza de diversas maneras en los resultados de investigación. La forma en que se toman decisiones, se selecciona el repertorio y se estructuran las prácticas puede influir significativamente en la experiencia de inclusión. Este aspecto requiere una reflexión crítica constante sobre cómo se pueden democratizar en mayor medida estas dinámicas, con la intención de que reflejen los valores de inclusión y diversidad de la forma más veraz posible, sin reproducir estructuras opresivas o excluyentes (Ansdell et al., 2020).

La perspectiva de Gaztambide-Fernández and Rose (2015) y Henley and Higgins (2020) sobre la interconexión entre prácticas musicales y redes de poder proporciona una lente crítica para analizar el Coro Inclusivo Cantatutti y su impacto. Este enfoque permite entender la manera en la que el CIC, además de ser una agrupación musical, se sitúa en un entramado de relaciones de poder y decisiones que reflejan juicios de valor.

En el contexto del CIC, las dinámicas de poder se manifiestan en múltiples niveles, desde las decisiones relacionadas con el repertorio y las estrategias pedagógicas hasta las interacciones cotidianas entre los miembros del coro y el equipo directivo u otros compañeros y compañeras participantes facilitadores. El reconocimiento de que

estas dinámicas están presentes proporciona una comprensión más profunda de la estructura interna del coro y abre caminos para un análisis más matizado de su impacto social y cultural.

La noción de que el poder permea todas las relaciones, incluidas las de facilitador/participante o maestro/alumno, es particularmente relevante para el CIC. En este entorno, proporcionar oportunidades para el empoderamiento implica reconocer y abordar las desigualdades inherentes a estas interacciones, lo que requiere una reflexión constante y un compromiso con la igualdad y la justicia, en el que se asegure que las prácticas y políticas del coro no solo son inclusivas en términos de acceso y participación, sino también equitativas en términos de poder y agencia.

En el CIC las dinámicas de poder y la cultura musical están inherentemente entrelazadas. El proyecto desafía las normas convencionales de la práctica coral a través de su enfoque inclusivo y representa un espacio donde se reimaginan y reformulan las relaciones de poder. Al hacerlo, el coro enriquece la experiencia musical de sus participantes y contribuye a un debate más amplio sobre equidad, poder y cambio social en el ámbito de la educación musical y las artes.

En conclusión, en el Coro Inclusivo Cantatutti se entrelazan la música, la inclusión social y el desarrollo personal. De este modo, el presente estudio valida la importancia del CIC en la vida de sus participantes y su entorno, además de proporcionar conocimientos valiosos para futuras iniciativas en el ámbito de la música coral inclusiva. Los resultados de esta investigación contribuyen significativamente al cuerpo de conocimiento sobre el papel de las artes, y en particular de la música, como un medio efectivo para la inclusión social, el bienestar emocional y la transformación social positiva. En este sentido, se abre un amplio abanico de posibilidades para investigaciones posteriores, las cuales podrían profundizar en las dinámicas específicas del CIC y explorar cómo estas prácticas pueden ser replicadas o adaptadas en otros contextos para maximizar su impacto social y cultural.

En cualquier caso, esta investigación no deja de ser un paso inicial o previo en el necesario proceso de desadjetivar la educación. Hay una serie de retos a futuro que han de ser resueltos para lograr una educación “sin adjetivos” (Arnaiz Sánchez, 2019). No obstante, identificar y conocer las prácticas, corrientes o metodologías que

potencialmente pueden generar inclusión, equidad, justicia social o cualquier otro valor prosocial es solo el primer paso de este proceso.

6.3. IMPLICACIONES PRÁCTICAS

Los hallazgos de esta investigación pueden tener implicaciones significativas para la gestión de otros coros o agrupaciones musicales inclusivas. A pesar de que la etnografía es una metodología situada en el espacio y en el tiempo, y que los resultados de esta tesis responden únicamente al contexto estudiado en un intervalo temporal específico, ciertos aprendizajes pueden ser tenidos en cuenta como base teórica o como fuente comparativa e informativa. La evidencia de este estudio demuestra que la inclusión y la diversidad son valores centrales muy apreciados por los participantes y su entorno en el Coro Inclusivo Cantatutti. Esto manifiesta la importancia de adoptar prácticas inclusivas, no solo en términos de accesibilidad física, sino también en la selección de repertorios, metodologías de enseñanza y en la creación de un ambiente acogedor para personas de todas las capacidades y orígenes. Como sugiere Turino (2008) en su estudio sobre participación y cosmovisión en la música, las prácticas inclusivas en la música comunitaria pueden fomentar una mayor participación y sentido de pertenencia.

Además de adoptar prácticas inclusivas, es crucial que los directores y administradores de coros desarrollen habilidades en gestión de la diversidad, como sugiere Ovcharenko et al. (2021), para crear ambientes musicales donde todos los miembros se sientan valorados y capaces de contribuir plenamente. Esto incluye la formación en técnicas de enseñanza adaptativas y la creación de materiales accesibles para cantantes con diferentes necesidades. La inclusión no se trata solo de accesibilidad física, también requiere brindar igualdad de oportunidades para el liderazgo y la toma de decisiones dentro del coro.

En el ámbito educativo, los programas corales deben diseñarse para fomentar habilidades musicales, pero no deben dejarse de lado los aprendizajes relacionados con las competencias sociales y emocionales. Siguiendo a Hallam (2010), quien resalta los beneficios sociales y emocionales de la educación musical, los educadores deben integrar actividades que promuevan la empatía, la cooperación y la resolución de conflictos, aprovechando la diversidad del grupo coral como un recurso educativo.

De igual forma, los coros pueden ser espacios para la educación en derechos humanos y ciudadanía global, como sugiere Dave (2014), al alinear las actividades corales con temáticas de inclusión social y justicia, pero sin caer en la idea simple de considerar a la música como inherentemente transformadora, universal o beneficiosa, y apoyando su práctica en la investigación y etnografía para asegurar o promover una aplicación exitosa.

Los coros o agrupaciones musicales inclusivas como el CIC pueden ser un espacio para el encuentro y la interacción entre grupos diversos, lo cual puede tener una repercusión notable en la construcción de comunidades más integradas y empáticas, como sugieren Higgins and Willingham (2017). La información recabada en esta investigación puede ser utilizada por organizaciones comunitarias y sociales para desarrollar proyectos que utilicen las artes, y en particular la música coral, como medio para la transformación.

Socialmente, los coros inclusivos pueden actuar como pequeñas representaciones de las comunidades, reflejando, y a la vez influyendo, en las actitudes más amplias hacia la diversidad y la inclusión. Como de Quadros and Vu (2017) indican, los coros pueden ser plataformas para el diálogo intercultural y el entendimiento mutuo. Los proyectos corales tienen la posibilidad de colaborar con iniciativas de salud mental y bienestar, proporcionando un espacio seguro para la expresión y el apoyo emocional.

Para los profesionales y practicantes en el campo de la música coral y la educación musical, a partir de este proceso etnográfico, se recomienda modestamente lo siguiente:

- **Fomentar la inclusión activa**: no basta con la inclusión pasiva. Los líderes de coros o formaciones musicales deben buscar activamente modos de hacer que sus *ensembles* sean accesibles y acogedores para todos los integrantes, lo que implica adaptar las prácticas y los entornos según sea necesario, como indica Carpenter (2015).
- **Capacitación en diversidad y sensibilidad cultural**: los directores de coro y educadores musicales deben recibir formación en diversidad, inclusión y sensibilidad cultural para abordar de manera eficaz las necesidades de una población musical diversa.

- **Uso de la tecnología**: aprovechar las TIC con el fin de mejorar la accesibilidad y el aprendizaje, como se sugiere en los estudios de Frid (2019) o Waldron (2013) sobre aprendizaje musical en la era digital.
- **Colaboraciones y redes**: establecer colaboraciones con organizaciones educativas, sociales y culturales que amplíen el alcance y el impacto de las agrupaciones musicales inclusivas.
- **Investigación y reflexión continua**: mantener un enfoque de reflexión y evaluación continua, como se destaca en los estudios de Odena (2015), para adaptar y mejorar las prácticas musicales.

Los profesionales en el campo de la música con fines prosociales deben considerar la agrupación, además de como un conjunto musical, como una comunidad de aprendizaje y soporte. Esto incluye el desarrollo de programas de mentoría, como sugiere Higgins (2012), que persiguen el objetivo de apoyar a los participantes menos experimentados o a aquellos con necesidades especiales. Al mismo tiempo, la implementación de proyectos colaborativos, que involucren a los miembros de la iniciativa en la creación y elección del repertorio, puede aumentar la sensación de propiedad y compromiso con el grupo.

A nivel de política y legislación, los hallazgos de esta memoria pueden influir en la formulación de políticas educativas y culturales que promuevan la inclusión, como señala Thomas (2013). Es esencial que los responsables de la formulación de políticas reconozcan el valor de los coros y agrupaciones inclusivas y proporcionen el apoyo que requieren, tanto financiero como en infraestructura, para su desarrollo y sostenibilidad. Lograrlo implica asignar recursos para la formación de profesores, músicos y facilitadores en técnicas inclusivas. Sumado a lo anterior, es importante que las políticas públicas promuevan la investigación y el desarrollo en el campo de la música inclusiva, proporcionando fondos para proyectos que exploren nuevas metodologías y prácticas. Es indispensable que aseguren el éxito contrastado de las mismas, sin caer en discursos fáciles de transformación social no fundamentados en la evidencia científica y ajenos a la complejidad y ambigüedad de estos procesos.

En último término, las conclusiones de esta investigación tienen un gran potencial para influir positivamente en la gestión de la educación musical y el desarrollo social. La aplicación efectiva de estas implicaciones prácticas puede enriquecer las

experiencias musicales de los individuos involucrados y contribuir a la construcción de una sociedad más inclusiva y armónica. Es esencial que estos hallazgos sean considerados por educadores, directores musicales, responsables de políticas y otros profesionales en el ámbito musical y educativo, con objeto de maximizar su factible repercusión positiva.

6.4. LIMITACIONES Y REFLEXIONES CRÍTICAS

La especificidad contextual del CIC, centrada en una ubicación y composición concretas, restringe la extensión de los resultados a otros coros inclusivos o contextos musicales. Esta limitación, conocida en la investigación cualitativa como "transferibilidad" (Lincoln & Guba, 1985), implica que las conclusiones obtenidas no son aplicables de manera universal, lo que plantea interrogantes sobre su aplicabilidad en diferentes contextos culturales y estructurales. No era el objetivo de esta tesis generar unos resultados transferibles sino explorar en profundidad la complejidad del proyecto, pero de cualquier modo, resulta imperativo señalarlo.

A pesar de su utilidad, los cuestionarios y entrevistas tienen limitaciones inherentes. Como señalan Hernández Sampieri and Mendoza Torres (2018), estos instrumentos pueden introducir sesgos de respuesta socialmente deseables o interpretaciones subjetivas. La inclusión de métodos adicionales, como observaciones prolongadas o análisis de conversaciones pasadas (*WhatsApp*), pretenden proporcionar una comprensión más matizada y una triangulación más sólida.

En el caso de la Escala adaptada de Evaluación de la Inclusión, a pesar de que el procedimiento de validación del instrumento original ha sido rigurosamente replicado, la varianza explicada, que se sitúa en el 53,5%, puede considerarse relativamente moderada en contextos específicos. En consecuencia, se recomienda una consideración juiciosa. Para reforzar la fiabilidad y la profundidad analítica del instrumento, futuras investigaciones podrían replicar estos hallazgos en diversas cohortes y explorar metodologías estadísticas avanzadas, como el modelado de ecuaciones estructurales. Estas limitaciones subrayan el imperativo de la validación y la investigación continuas de la eficacia del instrumento, a fin de garantizar su resiliencia y pertinencia en diversos escenarios.

Es importante reconocer las limitaciones asociadas con la conversión de respuestas de instrumentos que utilizan formatos de respuesta categórica en valores numéricos. En la aplicación de esta escala, se siguió el enfoque comúnmente observado y empleado en investigaciones análogas, para abordar este formato (Gutiérrez-Ortega et al., 2021). Sin embargo, se recomienda precaución al transformar directamente las calificaciones de *Likert* en valores numéricos. Es clave reconocer que asumir un tamaño de paso equidistante entre etiquetas, con una diferencia de 1, puede no ser cierto a menos que se estipule explícitamente en el propio cuestionario. Las complejidades implícitas a la escala de respuesta acentúan la importancia de emplear una metodología bien considerada que respete la naturaleza matizada de las categorías de respuesta.

Por otro lado, la naturaleza intensiva y prolongada de la observación etnográfica, aunque proporciona una comprensión detallada del CIC, también puede limitar la amplitud de las perspectivas recogidas. La inmersión en un solo grupo durante un período extenso incluye el riesgo de conducir a una familiaridad que, potencialmente, nubla la objetividad y minimiza la observación de ciertas dinámicas. Una rotación más frecuente entre diferentes grupos o la inclusión de observadores adicionales podría haber aportado variabilidad y evitado posibles sesgos de familiaridad, como sugiere Hammersley and Atkinson (2019).

Dada la doble función del investigador como fundador y director del coro, es probable que existan sesgos inconscientes en la interpretación de los datos. Hammersley and Atkinson (2019) argumentan sobre la importancia de la reflexividad en el estudio, donde el investigador debe ser consciente de sus propias percepciones y prejuicios. A pesar de los esfuerzos por mantener la objetividad, siempre existe el riesgo de que la proximidad personal y profesional con el proyecto llegue a influir en el análisis.

La interpretación de los datos etnográficos es inherentemente subjetiva. Si bien el análisis temático y la codificación de los nodos proporcionan una estructura para entender los datos, la selección y representación de los temas pueden verse afectadas por las perspectivas e ideas preconcebidas del investigador. La triangulación con múltiples fuentes y la verificación de los hallazgos con los participantes ha ayudado a mitigar estos efectos.

A su vez, el entorno cultural y social específico en el que opera el CIC podría haber moldeado las experiencias y percepciones de los participantes de maneras que no son universalmente aplicables. De acuerdo con las afirmaciones de autores como Delamont and Atkinson (2021), la cultura juega un papel fundamental en cómo las personas experimentan y dan sentido a sus entornos, lo que sugiere que los hallazgos pueden estar profundamente enraizados en el contexto cultural particular del proyecto.

Los cambios en la composición del coro y en las dinámicas grupales a lo largo del tiempo representan una variable a tener en cuenta. Tal como sugieren Patton (2014) o Cohen et al. (2017), la variabilidad en la percepción de los involucrados a lo largo del tiempo puede influir en los resultados, hecho que indica que las aportaciones puntuales solo plasman un momento específico en el tiempo y pueden no capturar la evolución completa de las experiencias de los miembros de manera aislada. En este caso, dado que la etnografía se ha llevado a cabo a lo largo de seis años, los participantes pueden haber experimentado cambios personales, así como en sus propias opiniones, un factor que implica que la transición en sus percepciones no se capture completamente en un único estudio longitudinal. Así, la realización de seguimientos o estudios adicionales podría proporcionar una visión más completa de estos cambios dinámicos. En cualquier caso, la utilización de distintos instrumentos de recogida de datos, así como el registro del cuaderno de campo y las conversaciones compartidas por los participantes en este periodo de tiempo, aportan una fuente de incalculable valor que ilustra dicha complejidad y enriquece los resultados de la presente memoria.

La pandemia de COVID-19 en el año 2020, supuso restricciones sin precedentes en las actividades corales, lo que podría haber alterado notablemente las experiencias de los miembros del coro y la dinámica grupal. Estudios como el de Cabedo-Mas et al. (2021) defienden que la música tuvo un rol notorio durante la pandemia en España. Pero a la par, cualquier cambio en las operaciones del CIC durante este período, como la transición a actividades virtuales, pudo afectar a las experiencias y apreciaciones de los participantes, de manera que no se reflejan completamente en el estudio.

Estas limitaciones y pensamientos críticos no restan valor al estudio, más bien ofrecen una comprensión equilibrada y contextualizada de sus resultados y proporcionan una

base para futuras investigaciones. Al reconocer estas barreras, el informe se alinea con el espíritu de la etnográfica, que valora la transparencia, la reflexividad y el compromiso continuo con la mejora y profundización del conocimiento.

6.5. LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Como se ha podido constatar a lo largo de la presente memoria, el campo de estudio alrededor de un fenómeno como el Coro Inclusivo Cantatutti incluye una vasta cantidad de categorías y ejes temáticos, cada uno de ellos, dignos de ser estudiados en detalle. Sin llegar a cubrir o especificar todas las posibles líneas de investigación futuras, estas son algunas de las principales direcciones emergentes de la presente etnografía:

Estudios longitudinales ampliados: dado el período de seis años cubierto en esta investigación, sería enriquecedor extender este enfoque a estudios longitudinales aún más prolongados. Explorar las trayectorias de un coro inclusivo a lo largo de una década, o incluso más, podría revelar patrones y dinámicas evolutivas en las prácticas inclusivas, el desarrollo del repertorio y el impacto social a largo plazo, entre otros aspectos.

Comparación internacional y multicultural: la inclusión y la diversidad pueden manifestarse de manera diferente en distintos escenarios culturales y geográficos. Investigaciones que comparen coros inclusivos en diversos países y culturas podrían proporcionar una comprensión más rica de cómo las prácticas inclusivas se adaptan a entornos socioculturales diversos y cómo estas pueden ser transferibles o requerir de adaptaciones.

Profundización en subgrupos específicos: considerando la diversidad existente en el CIC, estudios posteriores podrían focalizarse en subgrupos específicos, como participantes con diferentes tipos de (dis)capacidades, antecedentes culturales o rangos de edad. Esto podría ayudar a mejorar el entendimiento acerca de las necesidades y experiencias particulares de estos subconjuntos dentro de la comunidad coral.

Impacto en la salud mental y física: siguiendo la línea de la etnografía, sería relevante explorar con mayor detalle la forma en la que la participación en coros

inclusivos repercute en la salud mental y física de los coralistas a lo largo del tiempo, utilizando tanto métodos cualitativos como cuantitativos.

Tecnología e innovación en la práctica coral: en una era crecientemente digital, investigar acerca de la manera en que las nuevas tecnologías y plataformas en línea pueden facilitar o transformar las prácticas de los coros inclusivos se vuelve fundamental. El uso de aplicaciones de realidad virtual o aumentada para ensayos a distancia o para mejorar la experiencia de los miembros con (dis)capacidades visuales o auditivas podrían ser líneas de investigación atractivas y de gran utilidad.

Evaluación de estrategias de liderazgo y gestión: una investigación que se centre específicamente en las estrategias de liderazgo y gestión del coro posibilitaría la obtención de perspectivas valiosas sobre cómo facilitar y mejorar la dinámica grupal y la efectividad de la inclusión en el proyecto, así como abordar la complejidad de los roles de poder y decisión dentro de un proyecto musicosocial.

Influencia de los coros inclusivos en la política cultural y educativa: investigar los coros inclusivos para comprender la forma en la que estos pueden llegar a influir en las políticas culturales y educativas a nivel local, nacional e internacional podría ser un campo fértil para futuras investigaciones, en especial si estas atienden a su potencial para la promoción de la inclusión, la diversidad y la accesibilidad en la sociedad en general.

Metodologías innovadoras en la investigación coral: la exploración de metodologías cualitativas y cuantitativas innovadoras, incluyendo la etnografía digital, la etnomusicología o la investigación musical, puede proporcionar nuevos enfoques y comprensiones sobre las experiencias en coros inclusivos.

Integración de perspectivas de las partes interesadas externas: ampliar la investigación para incluir las perspectivas de partes interesadas externas, como familias, audiencias y organizaciones asociadas, ofrecería, tal vez, una comprensión más holística del impacto del coro en la comunidad implicada.

Investigación-Acción participativa: involucrar a los miembros del coro y al entorno en la investigación-acción participativa puede fomentar una visión más colaborativa y empoderadora en el desarrollo de prácticas inclusivas.

Desarrollo de instrumentos de evaluación específicos: la creación y validación de instrumentos concretos que midan el impacto y la eficacia de los coros inclusivos sería

un avance significativo en este campo, ya que permitiría a los investigadores y profesionales evaluar de manera más precisa y sistemática el éxito de sus iniciativas.

Investigaciones realizadas por terceros: la indagación por parte de investigadores expertos externos al CIC que complemente y discuta los resultados de esta tesis, ofreciendo un nuevo prisma de investigación que enriquezca el conocimiento sobre el proyecto.

Estudios comparativos entre coros inclusivos y no inclusivos: por último, pero no menos importante, sería interesante realizar estudios comparativos entre coros tradicionales y coros de carácter inclusivo, con el propósito de entender en mayor profundidad las diferencias y similitudes en términos de dinámicas de grupo, experiencias de los participantes y resultados musicales y sociales.

Reflexionando sobre seis años de investigación etnográfica, estas sugerencias para futuras investigaciones no solo abordan las limitaciones y lecciones aprendidas de este estudio, sino que también ofrecen una senda hacia una mayor comprensión de del Coro Inclusivo Cantatutti y el universo que lo envuelve. Al seguir estas líneas de investigación, se puede continuar construyendo sobre el fundamento establecido por esta etnografía, ampliando nuestra comprensión y apreciación de la complejidad, los desafíos y las recompensas de la práctica coral inclusiva.

6.6. CONCLUSIONES FINALES

Al concluir este extenso y arduo trabajo de investigación etnográfica, se desprende la certeza de que la presente memoria trasciende del análisis académico, convirtiéndose en una introspección crítica a través de las particularidades y matices que representa el Coro Inclusivo Cantatutti.

La exploración conceptual llevada a cabo ha supuesto indagar más allá del tropo de “el poder de la música” y adentrarse en la intrincada polifonía que son las interacciones humanas, la inclusión, la diversidad o la accesibilidad, en relación con esta.

Este estudio resalta la importancia de los espacios inclusivos en la esfera artística y, más específicamente, en el ámbito coral. El caso del Coro Inclusivo Cantatutti pone de manifiesto un modelo potencial en el que la música posee la facultad de superar muchas de las barreras que la sociedad impone a la (dis)capacidad, la cultura y/o la

edad, para servir, no solo como un conjunto musical sino como un reflejo de una sociedad inclusiva, del aprendizaje colaborativo y del desarrollo personal y comunitario.

En consecuencia, las contribuciones principales del informe son:

- **Características distintivas del proyecto Cantatutti**: la investigación ha revelado la riqueza y complejidad del CIC, destacando su enfoque innovador en la inclusión y diversidad por medio de un análisis detallado, se han identificado elementos clave, siendo algunos, la accesibilidad, la equidad y la creatividad como pilares del proyecto. El enfoque aplicado ha permitido entender al CIC como un coro, pero también como un espacio social y cultural que sobrepasa los límites convencionales de la música coral.
- **Beneficios percibidos de la participación**: la tesis ha demostrado que la participación en el CIC genera, además del disfrute musical, un fuerte impacto en el bienestar personal y social de las personas que forman parte de la iniciativa. Del mismo modo, se evidencia que el coro contribuye al progreso de adquisición de habilidades sociales, autoestima y a la formación de una red de apoyo emocional que corrobora la importancia del canto coral en la promoción del bienestar individual y comunitario.
- **Percepción de inclusividad y su evolución**: la investigación ha arrojado luz sobre la forma en la que la inclusividad es vista dentro del CIC, y cómo esta ha evolucionado desde su inicio hasta la actualidad. En este sentido, se destaca la eficacia del coro en integrar a miembros de diversos orígenes y habilidades, por medio de la promoción de un ambiente de aceptación y respeto. La tesis ha trazado un camino de mejora continua en lo que se refiere a las prácticas inclusivas y muestra la manera en la que el proyecto se ha adaptado y respondido a las demandas cambiantes de sus integrantes y de la sociedad.
- **Impacto en la transformación social**: este estudio ha examinado y confirmado el papel del CIC como un agente de cambio social. Se ha observado que la participación en el coro tiene repercusiones en la vida de sus involucrados y que a través de su experiencia en el proyecto estos desarrollan valores inclusivos y un modelo de trabajo, que después proyectan en la

comunidad más amplia, promoviendo la diversidad y el respeto mutuo en la sociedad, como principios fundamentales.

- **Valoración del proyecto desde diversas perspectivas**: la tesis ha destacado la alta consideración de la iniciativa por parte de sus participantes y del entorno. Más allá de ser apreciado por su calidad musical, lo ha sido, de igual manera, por su impacto social y educativo, lo que refuerza la importancia de los proyectos musicales que combinan la realización artística con el compromiso social.
- **Desafíos y áreas de mejora**: mediante un análisis crítico y reflexivo de las voces de los informantes, se han identificado aspectos clave para la mejora. Algunos de ellos tienen que ver con la accesibilidad, la gestión de la diversidad o las estrategias para enfrentar el crecimiento exponencial del proyecto. El planteamiento y consideración de estos desafíos provee una base sobre la que desarrollar futuros esfuerzos dirigidos a optimizar el funcionamiento del coro y maximizar su impacto.

Este informe es un llamado a reconsiderar los prismas desde los que se abordan la inclusión, la diversidad y la accesibilidad en todos los ámbitos de la vida, pero especialmente en la instrucción musical. Desde una perspectiva crítica se ha evitado caer en el reduccionismo de los discursos de impacto o sensacionalistas en lo referente a la música y sus virtudes. Por el contrario, se ha optado por analizar la complejidad que subyace en los fenómenos humanos, permitiendo comprender la inclusividad en el contexto más amplio de las artes en general y la música en particular. En referencia a esta última, se ha reconocido que en este contexto, se trata de un medio y no de un fin en sí mismo, que facilita el desarrollo personal, el fomento de relaciones, la inclusión social y la transformación comunitaria.

Proyectos inclusivos como el Coro Cantatutti emergen como una manifestación de esperanza, una celebración de la diversidad y un testimonio del potencial unificador de la música, a través de una iniciativa que no renuncia a la reflexión sobre la complejidad de dichos fenómenos y que fundamenta sus estrategias en la investigación y la escucha activa de las voces de sus participantes.

6.7. REFLEXIÓN PERSONAL

Como investigador y narrador de esta extensa travesía etnográfica de seis años en el Coro Inclusivo Cantatutti, mi experiencia, tanto a nivel académico como humano, ha resultado ser profundamente transformadora. Como cofundador y director musical y artístico del CIC, la tesis ha supuesto no solo una investigación académica, sino también, una profunda introspección individual en relación con la esencia misma del proyecto. Esta experiencia se ha convertido en un viaje de autoconocimiento, aprendizaje, así como un testamento a la resiliencia y el potencial transformador de la música, la educación y la inclusión.

Desde el nacimiento del CIC, he podido ser testigo de su evolución. Cantatutti ha pasado a ser, una iniciativa con ciertas incertidumbres e incluso utopía, en sus primeros días, para llegar a convertirse en lo que es ahora: una comunidad coral robusta y diversa.

En la fundación del proyecto, enfrentamos los retos iniciales de establecer una visión clara y de reunir a individuos de diferentes sectores de la sociedad para compartir una pasión común por la música. Este proceso, además de ser un reto logístico y organizativo, también ha requerido un ejercicio constante de empatía, comprensión y adaptabilidad.

La inmersión y participación directa en el CIC me ha permitido ser espectador de la potencial función transformadora de la música y de su utilidad para conectar a personas de diversos orígenes, edades, realidades y habilidades. Al interactuar con los miembros del coro, observar sus ensayos y presentaciones, así como escuchar sus historias y experiencias de vida, he aprendido sobre la resiliencia, la empatía y el valor de la inclusividad desde la *praxis*. Las vivencias en relación con el coro han reafirmado en mi la creencia sobre la importancia y necesidad de la investigación social y cultural como un medio para comprender e impulsar nuestra sociedad.

Mi papel ha ido más allá de la dirección musical. He podido ser facilitador, mentor y, en muchos casos, aprendiz. A través de este apasionante periplo, he enriquecido mis conocimientos gracias a cada uno de los miembros; deseo y confío en que mi contribución haya sido de igual inspiración para ellos. Navegar por las dinámicas grupales, atender las necesidades individuales, y al mismo tiempo mantener un

estándar musical, ha exigido un delicado y tenaz equilibrio, si bien ha sido inmensamente gratificante.

A lo largo de esta investigación me enfrenté a varios desafíos éticos y metodológicos, sobre todo en lo referente a mantener una postura objetiva mientras creaba relaciones profundas y significativas con los participantes. Aprender a equilibrar la empatía con la objetividad ha sido una labor decisiva para mi crecimiento como investigador.

Asimismo, la tarea de traducir las complejas experiencias y percepciones de los coralistas en datos analizables y significativos implicó un desafío constante que enriqueció mis habilidades analíticas y me enseñó a apreciar el mérito de cada narrativa individual en la construcción de una comprensión colectiva.

De este modo, la tesis ha potenciado mis conocimientos y ampliado mis perspectivas acerca de la inclusión, la diversidad, la accesibilidad y la equidad. Tener el privilegio de observar de qué forma los miembros del coro interactúan, se apoyan entre ellos y crecen juntos, ha sido una gratificante confirmación del valor de un espacio verdaderamente inclusivo. No obstante, también ha supuesto un recordatorio de que la inclusión es un proceso incesante y dinámico, uno que requiere de un esfuerzo consciente y de una reflexión constante.

La inclusión, no se trata solo de un concepto teórico, es una práctica viva que, bien utilizada, tiene la capacidad de mejorar vidas. La interacción con el CIC me ha ayudado a ser más consciente de las realidades de personas con diversas habilidades y me ha motivado a abogar por prácticas más inclusivas en todos los aspectos de la vida. También ha moldeado mi enfoque como educador musical, reforzando la importancia de una pedagogía inclusiva y adaptativa. Además, ha enriquecido mi vida personal, brindándome una perspectiva más profunda sobre el valor de la diversidad y la importancia de cada voz en un coro.

Desde mi labor de investigador, enfrenté el desafío único de estudiar un proyecto que yo mismo había iniciado. La elección de la metodología etnográfica me permitió sumergirme en el mundo del coro, observar sus interacciones y ser testigo de sus transformaciones, entendiendo paralelamente sus complejidades y dinámicas. Sin embargo, esta metodología presentó de igual manera algunos retos, como navegar por la subjetividad y la proximidad emocional con los participantes, lo que a veces dificultó mantener la objetividad. Conservar esta perspectiva imparcial, mientras

estaba profundamente inmerso a nivel emocional me enseñó la importancia de la auto-reflexión y la autocrítica en la investigación cualitativa.

Sostener un enfoque crítico y reflexivo ha sido esencial para evitar caer en narrativas simplistas o idealizadas sobre el poder de la música. Esta perspectiva me ayudó a reconocer las complejidades y matices de la inclusión en un entorno coral y a apreciar la multiplicidad de factores que contribuyen a la experiencia del CIC.

A raíz de esta experiencia he adquirido lecciones valiosas sobre liderazgo, gestión de la diversidad y creación de espacios y comunidades inclusivas. Las lecciones aprendidas son aplicables en el ámbito coral, aunque también pueden extrapolarse a cualquier entorno grupal o educativo.

Sin lugar a duda, este proceso ha reforzado mi compromiso con la investigación social y cultural, como herramienta para generar cambios positivos. Se hace necesario escuchar y considerar las diversas perspectivas, así como implantar enfoques inclusivos y empáticos en todos los campos de investigación y práctica. En este sentido, el CIC ha demostrado ser un microcosmos de lo que es posible cuando se reconocen, se respetan y se cuidan las diferencias individuales.

Mi viaje con el Coro Inclusivo Cantatutti ha sido una experiencia de aprendizaje inmensamente enriquecedora. Ha dejado una huella imborrable en mi desarrollo personal y profesional, proporcionando preciadas lecciones que llevaré conmigo en mi futura carrera como investigador y educador. Estos aprendizajes van más allá del alcance de esta tesis y se han convertido en una parte integral de mi filosofía de vida y trabajo.

Cerrando esta etapa iniciática de mi vida como investigador y director, me siento agradecido por cada encuentro, cada desafío y cada triunfo que he experimentado con el CIC. Este coro no es solo un conjunto musical, sino un testimonio del potencial unificador de la música y un modelo para la inclusión efectiva y auténtica. Los aprendizajes y experiencias de esta travesía seguirán siendo una fuente de inspiración en mi camino personal y profesional, recordándome siempre la belleza y la fuerza que reside en la diversidad y la armonía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abaolaza Elorza, E., & Cañada, M. (2021). Mosaico de sonidos: un proyecto para la inclusión a través de la música. In I. A. N. Beloki, I. Kerexeta, A. Remiro (Ed.), *Redes para la inclusión social y educativa* (pp. 65-76). Graó.

Abramo, J. M., & Pierce, A. E. (2013). An Ethnographic Case Study of Music Learning at a School for the Blind. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*(195), 9-24. https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.195.0009

Abreu Chiarini, C. (2017). *Educadores musicais, oficinas de música e adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação: experiência pedagógico-musical na Fundação CASA (SP)* [Trabajo Fin de Grado, Universidade Estadual Paulista]. https://repositorio.unesp.br/items/8cdb1e96-af7a-41bb-ab8b-2b7e751198fe

Abril-Tena, A. (2021). *Los proyectos musicosociales como motor de transformación social* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Zaragoza]. https://zaguan.unizar.es/record/106351

Abril-Tena, A., Nadal-García, I., & Juan-Morera, B. (2021). Los proyectos musicosociales: un motor de transformación social. In C. R. J. I. Aznar Díaz, M. Ramos Navas-Parejo, G. Gómez García (Ed.), *Desafíos de la investigación y la innovación educativa ante la sociedad inclusiva.* (pp. 882-896). Dykinson, S.L. https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3s4b.73

Abtan, F. (2016). Where Is She? Finding the Women in Electronic Music Culture. *Contemporary Music Review*, *35*(1), 53-60. https://doi.org/10.1080/07494467.2016.1176764

Aguirre de Mena, O., & de Mena González, A. (1992). *Educación musical. Manual para el profesorado*. Aljibe D.L.

Aharonián, C. (2004). A propósito del Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles. Música y políticas educacionales. https://www.voltairenet.org/article122990.html

Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *7*(1), 3-7. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *6*(1), 7-16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203967157

Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, *6*(9), 55-66. https://doi.org/10.4438/1886-5097-PE

Aleman, X., Duryea, S., Guerra, N. G., McEwan, P. J., Muñoz, R., Stampini, M., & Williamson, A. A. (2017). The Effects of Musical Training on Child

Development: a Randomized Trial of El Sistema in Venezuela. *Prevention Science*, *18*(7), 865-878. https://doi.org/10.1007/s11121-016-0727-3

Allan, J., Moran, N., Duffy, C., & Loening, G. (2010). Knowledge exchange with Sistema Scotland. *Journal of Education Policy*, *25*(3), 335-347, Article Pii 921554861. https://doi.org/10.1080/02680931003646196

Allman, D. (2013). The Sociology of Social Inclusion. *Sage Open*, *3*(1), 215824401247195. https://doi.org/10.1177/2158244012471957

Allsup, R. E. (2016). The enchanted empire: an essay review of El Sistema Orchestrating Venezuela's Youth by Geoffrey Baker. *Music Education Research*, *18*(3), 332-334. https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1138663

Alsina, P. (2007). Métodos de enseñanza musical. Algunos puntos de contacto. In B. M. Díaz Gómez & A. Giráldez Hayes (Eds.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes* (Vol. 140, pp. 15-21). Graó.

Álvarez Ruiz, A. I. (2020). *Propuesta de intervención en el área socioeducativa de la Orquesta Sinfónica de Castilla y León* [Trabajo Fin de Master, Universidad de Valladolid]. http://uvadoc.uva.es/handle/10324/43172

Amico, M., Clouet, C., Le Calve, M., Lewandosky, J., Lisack, L., Marcelino, P., Menezes, O., Oleksiak, J., Ouertani, A., Resende, E., Roger, L., Roldán, J. D., Solomon, S., & Zevaco, A. (2015). *L'orchestre pour exister ensemble? Démos au cœur de la cité*. l'Institut de Recherche sur les Musiques du Monde dans le cadre d'une convention avec la Philharmonie de Paris.

Amico, M., Clouet, C., Le Calvé, M., Lewandowski, J., Lisack, L., & Oleksiak, J. (2018). Des enfants musiciens comme projet de société? Le projet Démos de la Philharmonie de Paris. *Cahiers d'ethnomusicologie. Anciennement Cahiers de musiques traditionnelles*(31), 119-136. https://journals.openedition.org/ethnomusicologie/2880

Andrade, H. F. X. d., Capelari, E. A., & Romanzini, E. (2017). Pracatum-ritmos e Batucadas na Tríplice Fronteira. Anais do 35º Seminário de Extensão Universitária da Região Sul, Tríplice Fronteira (Argentina, Brasil e Paraguai).

Andrade Sánchez, F. (2016). *Manos, miradas y silencios otros: resignificaciones culturales hacia una música propiamente Sorda* [Trabajo Fin de Grado, Universidad Nacional de Colombia]. https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/58897

Andrea, A. J. (2014). The Silk Road in world history: A review essay. *Asian Review of World Histories*, *2*(1), 105-127. https://doi.org/10.12773/arwh.2014.2.1.105

Ansdell, G. (2014). *How music helps in music therapy and everyday life*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315587172

Ansdell, G., Brøske, B. Å., Black, P., & Lee, S. (2020). Showing the way, or getting in the way? Discussing power, influence and intervention in contemporary musical-social practices. *International Journal of Community Music*, *13*(2), 135-155. https://doi.org/10.1386/ijcm_00016_1

Añaños Díez, J. (2022). *Influencia de la música en menores con situación de vulnerabilidad social: una propuesta de intervención* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Zaragoza]. https://zaguan.unizar.es/record/120444

Aparicio Gervás, J. M., & León Guerrero, M. M. (2018). La música como modelo de inclusión social en espacios educativos con alumnado gitano e inmigrante. *Revista Complutense de Educación*, *29*(4), 1091-1108. https://doi.org/10.5209/rced.54878

Aponte-Moreno, M. (2018). Transformational Leadership: Lessons from the Venezuela's System of Youth Orchestras. *Journal of Leadership Studies*, *12*(3), 40-47. https://doi.org/10.1002/jls.21587

Aragón TV. (2018, 01 de marzo). Coro Cantatutti (Season 1, Episode 5). *Sostenibles*.

Arnaiz Sánchez, P. (2019). La educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación educativa*, *6*(9), 41-51. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jls.21587

Arnaus, A. (2007). Maurice Martenot. In B. M. Díaz Gómez & A. Giráldez Hayes (Eds.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes* (Vol. 240, pp. 55-61). Graó.

Arriaga-Sanz, C., Macián-González, R., Cabedo-Mas, A., & Moliner, L. (2022). Toquemos juntos! Motivación e interacción en el aula en iniciativas musicales comunitarias. *Revista Música Hodie*, *22*. https://doi.org/10.5216/mh.v22.69312

Arvelo Mendoza, A. (2006). *Tocar y luchar* EuroArts; Documental.

Arvelo Mendoza, A. (2010). *Dudamel: Let the Children Play* T. Fadel; Ciclorama Productions. https://www.imdb.com/title/tt1702614/

Asensio Alonso, S. (2015). *La música como elemento favorecedor del éxito escolar y la integración intercultural en el aula de educación primaria a través de In Crescendo* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/14883

Associated Press. (2013, 19 de febrero). Kids in Paraguay make music out of trash. *Washington Post*. https://www.washingtonpost.com/lifestyle/kidspost/kids-in-paraguay-make-music-out-of-trash/2013/02/15/c57390b2-486b-11e2-b6f0-e851e741d196_story.html

Asuaje de Rugeles, A. M., Bottome, B., & Guinand, M. (1986). *Historia del movimiento coral y de las orquestas juveniles en Venezuela*. Lagoven.

Atkinson, A. B. (1998). Social exclusion, poverty and unemployment. *Exclusion, employment and opportunity*, *4*.

Atkinson, A. B., Cantillon, B., Marlier, E., & Nolan, B. (2002). *Social indicators: The EU and social inclusion*. Oxford University Press Inc. https://doi.org/10.1093/0199253498.001.0001

Atkinson, A. B., & Marlier, E. (2010). Analyzing and measuring social inclusion in a global context. *Journal of Policy analysis and Management*, *29*, 285-304.

Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J., & Lofland, L. (2001). *Handbook of ethnography*. Sage. https://doi.org/10.4135/9781848608337

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, *1*, 1-10.

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva* (G. Sánchez Barberán, Trans.; Vol. 40). Ediciones Paidós.

Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (Vol. 3). Trillas México.

Avenburg, K., Cibea, A., Talellis, V., Giliberti, G., Martínez, E., Barro Gil, G., Vilas, P., & Amantía, M. E. (2016). Música e inclusión: Experiencia de investigación sobre las orquestas y coros infantiles y juveniles. I Jornadas de Estudios Sociales de la Música, La Plata.

Ayala Rubio, A. (2022). Investigación con colectivos vulnerables: obligaciones encontradas en el campo. In A. Estalella (Ed.), *Ética de la investigación para las ciencias sociales* (pp. 43-46). Universidad Complutense de Madrid.

Bahan, B. (2006). Face-to-face tradition in the American Deaf Community. *Signing the body poetic*, 21-50. https://doi.org/10.1525/9780520935914-007

Bailey, B. A., & Davidson, J. W. (2005). Effects of group singing and performance for marginalized and middle-class singers. *Psychology of Music*, *33*(3), 269-303. https://doi.org/10.1177/0305735605053734

Bakan, M. B. (2015). Being Applied in the Ethnomusicology of Autism. In S. Pettan & J. T. Titon (Eds.), *The Oxford Handbook of Applied Ethnomusicology* (pp. 278-316). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199351701.013.11

Baker, D. (2014). Visually impaired musicians' insights: narratives of childhood, lifelong learning and musical participation. *British Journal of Music Education*, *31*(2), 113-135. https://doi.org/10.1017/s0265051714000072

Baker, D., Fomukong-Boden, A., & Edwards, S. (2019). 'Don't follow them, look at me!': Contemplating a haptic digital prototype to bridge the conductor and visually impaired performer. *Music Education Research*, *21*(3), 295-314. https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1605344

Baker, D., & Green, L. (2016). Perceptions of schooling, pedagogy and notation in the lives of visually-impaired musicians. *Research Studies in Music Education*, *38*(2), 193-219. https://doi.org/10.1177/1321103X16656990

Baker, D., & Green, L. (2017). *Insights in sound: visually impaired Musicians' lives and learning*. Routledge.

Baker, D., & Green, L. (2018). Disability Arts and Visually Impaired Musicians in the Community. In B.-L. Bartleet & L. Higgins (Eds.), *The Oxford Handbook of Community Music*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190219505.013.1

Baker, G. (2014). *El Sistema. Orchestrating Venezuela's Youth*. Oxford University Press. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.12967/RIEM-2016-4-p051-060?download=true

Baker, G. (2016a). Before you turn the page: Connecting the parallel worlds of El Sistema and critical research. *Revista Internacional De Educacion Musical*, *4*, 51-60. https://doi.org/10.12967/RIEM-2016-4-p051-060

Baker, G. (2016b). Editorial introduction: El Sistema in critical perspective. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, *15*(1), 10-32. http://act.maydaygroup.org/volume-15-issue-1/

Baker, G. (2018). El Sistema, "The Venezuelan Musical Miracle": The Construction of a Global Myth. *Latin American Music Review*, *39*(2), 160 - 193. https://doi.org/10.7560/LAMR39202

Baker, G. (2022a). Afterword: Beyond social inclusion. In Ó. Odena (Ed.), *Music and Social Inclusion* (pp. 252-260). Routledge.

Baker, G. (2022b). *Replanteando la acción social por la música: la búsqueda de la convivencia y la ciudadanía en la Red de Escuelas de Música de Medellín*. Open Book Publishers. https://doi.org/10.11647/OBP.0263

Baker, G., Bull, A., & Taylor, M. (2018). Who watches the watchmen? Evaluating evaluations of El Sistema. *British Journal of Music Education*, *35*(3), 255-269. https://doi.org/10.1017/s0265051718000086

Baker, G. J., & Frega, A. L. (2016). Los reportes del BID sobre El Sistema: Nuevas perspectivas sobre la historia y la historiografía del Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela. *Epistemus. Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura*, *4*(2), 54. https://doi.org/10.21932/epistemus.4.2751.2

Baker, G. J., & Frega, A. L. (2018). 'Producing musicians like sausages': new perspectives on the history and historiography of Venezuela's El Sistema. *Music Education Research*, *20*(4), 502-516. https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1433151

Balsera Gómez, F. J., Nadal-García, I., López-Casanova, M. B., & Fernández-Amat, C. (2018). El desarrollo de la creatividad a partir de un taller sobre inteligencia emocional aplicado a un coro inclusivo. *Creatividad y Sociedad*, *28*, 123-145. http://creatividadysociedad.com/artículos/28/6

Barbarossa, C. (2010). *A Slum Symphony* VERVE Media Company. http://www.aslumsymphony.com/

Barbaroux, M., Dittinger, E., & Besson, M. (2019). Music training with Démos program positively influences cognitive functions in children from low socio-economic backgrounds. *Plos One*, *14*(5). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0216874

Barbour, A. (2010). Exploring some ethical dilemmas and obligations of the ethnographer. *Ethnography and Education*, *5*(2), 159-173. https://doi.org/10.1080/17457823.2010.493399

Barenboim, D. (2006, 05 de mayo). In the Beginning was Sound [Podcast]. In *The BBC Reith Lectures*. https://www.bbc.co.uk/sounds/play/p00gqwcp

Barrigós, C. (2020, 3 de enero). Cateura, una orquesta que conquista el mundo con lo que algunos desechan. *La Vanguardia*. https://www.lavanguardia.com/natural/20200103/472672180978/cateura-orquesta-instrumentos-reciclados-exito-concierto-teatro-real-madrid-ecoembes.html

Bartleet, B.-L., & Higgins, L. (2018). *The Oxford Handbook of Community Music*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190219505.001.0001

Barton, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *25*(1), 63-76. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.12967/RIEM-2016-4-p061-073?download=true

Bautista Cupul, P. (2016). Bandas Juveniles Musicales de Yucatán: los desafíos en la implementación de un programa músico-social. *Revista Internacional De Educacion Musical*, *4*, 61-73. https://doi.org/10.12967/RIEM-2016-4-p061-073

Bayle, L. (2021). The Philharmonie de Paris, the Démos Project, and New Directions in Classical Music. In M. Beckerman & P. Boghossian (Eds.), *Classical Music* (pp. 177- 182). OpenBook. https://doi.org/10.11647/OBP.0242.15

Beach, D., Bagley, C., & da Silva, S. M. (2018a). Ethnography of Education. In W. Blackwell (Ed.), *The Wiley Handbook of Ethnography of Education* (pp. 513-532). D. Beach, C. Bagley, S. Marques da Silva. https://doi.org/10.1002/9781118933732.ch23

Beach, D., Bagley, C., & da Silva, S. M. (2018b). *The Wiley handbook of ethnography of education*. John Wiley & Sons.

Beach, D., & Vigo-Arrazola, M. B. (2021). Critical Ethnographies of Education and for Social and Educational Transformation: A Meta-Ethnography. *Qualitative Inquiry*, *27*(6), 677-688. https://doi.org/10.1177/1077800420935916

Beckles Willson, R. (2009a). The Parallax Worlds of the West–Eastern Divan Orchestra. *Journal of the Royal Musical Association*, *134*(2), 319-347. https://doi.org/10.1080/02690400903109109

Beckles Willson, R. (2009b). Whose Utopia? Perspectives on the West-Eastern Divan Orchestra. *Music and Politics*, *3*(2). https://doi.org/10.3998/mp.9460447.0003.201

Beckles Willson, R. (2020). Music's Limits: The Early Years of the Barenboim–Said Foundation (2003–2009). In J. Mitchell, G. Vincett, T. Hawksley, & H. Culbertson (Eds.), *Peacebuilding and the Arts* (pp. 177-192). https://doi.org/10.1007/978-3-030-17875-8

Begue, J., & Cripps, J. (2018). The Artwork of Video Editing in Signed Music. *Journal of American Sign Languages & Literatures*. http://journalofasl.com/the-artwork-of-videoediting/.

Beijer, N. C. (2018). *Unheard of: an Exploratory Ethnographic Research into the Musical Practice of d/Deaf and Hard of Hearing People in the Netherlands* [Tesis doctoral, Utrecht University]. https://studenttheses.uu.nl/handle/20.500.12932/30905

Beißert, H., Gönültaş, S., & Mulvey, K. L. (2020). Social Inclusion of Refugee and Native Peers Among Adolescents: It is the Language that Matters! *Journal of Research on Adolescence*, *30*(1), 219-233. https://doi.org/10.1111/jora.12518

Belfiore, E. (2002). Art as a means of alleviating social exclusion: Does it really work? A critique of instrumental cultural policies and social impact studies in the UK. *International Journal of Cultural Policy*, *8*(1), 91-106. https://doi.org/10.1080/102866302900324658

Bellani, L., & D'Ambrosio, C. (2011). Deprivation, Social Exclusion and Subjective Well-Being. *Social Indicators Research*, *104*(1), 67-86. https://doi.org/10.1007/s11205-010-9718-0

Bendrups, D. (2015). Transcending Researcher Vulnerability Through Applied Ethnomusicology. In S. Pettan & J. T. Titon (Eds.), *The Oxford Handbook of Applied Ethnomusicology* (pp. 71-92). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199351701.013.4

Benedict, C., Schmidt, P., Spruce, G., & Woodford, P. (2015). *The Oxford handbook of social justice in music education*. Oxford University Press.

Beng, T. S. (2015). Cultural Engagement and Ownership Through Participatory Approaches in Applied Ethnomusicology. In S. Pettan & J. T. Titon (Eds.), *The Oxford Handbook of Applied Ethnomusicology* (pp. 109-133). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199351701.013.6

Bergh, A. (2010). *I'd like to teach the world to sing. Music and conflict transformation.* [Tesis doctoral, University of Exeter]. http://hdl.handle.net/10036/97884

Bergh, A., & Sloboda, J. (2010). Music and art in conflict transformation: A review. *Music and Arts in Action*, *2*(2), 2-18. http://musicandartsinaction.net/index.php/maia/article/view/conflicttransformation

Bergman, Å., & Lindgren, M. (2014). Social change through Babumba and Beethoven—musical educational ideals of El Sistema. *Swedish Journal of Music Research/Svensk Tidskrift för Musikforskning*, *96*(2).

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.

Best, K. E. (2018). Musical belonging in a hearing-centric society: Adapting and contesting dominant cultural norms through Deaf hip hop. *Journal of American Sign Languages and Literature*, 1-7. http://journalofasl.com/deaf-hiphop/.

Birch, C. (2019). *Case Study: Ethno Denmark* [Report]. https://www.ethnoresearch.org/publications/

Blanco Martínez, R. (1996). Un clásico del siglo XX: J. Dewey. *Revista de Educación*(311), 397-407. http://hdl.handle.net/11162/81737

Boeskov, K. (2017). The community music practice as cultural performance: Foundations for a community music theory of social transformation. *International Journal of Community Music*, *10*(1), 85-99. https://doi.org/10.1386/ijcm.10.1.85_1

Boeskov, K. (2019). *Music and social transformation. Exploring ambiguous musical practice in a Palestinian refugee camp* [Tesis doctoral, Norwegian Academy of Music]. http://hdl.handle.net/11250/2630088

Boeskov, K. (2022). Ambiguous Musical Practice: Rethinking Social Analysis of Music Educational Practice. *Philosophy of Music Education Review*, *30*(2), 163-182. https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.30.2.06

Boia, P. S., & Boal-Palheiros, G. (2017). Empowering or Boring? Discipline and Authority in a Portuguese Sistema-Inspired Orchestra Rehearsal. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, *16*(2), 144-172. https://doi.org/10.22176/act16.1.144

Bolden, B., Corcoran, S., & Butler, A. (2021). A scoping review of research that examines El Sistema and Sistema-inspired music education programmes. *Review of Education*, *9*(3). https://doi.org/10.1002/rev3.3267

Bonal, E. (2008). Xamfrà, un centro de música y escena del Raval. In M. d. E. p. s. y. deporte (Ed.), *La música como medio de integración y trabajo solidario* (pp. 9-23). M. Hervás. https://www.mec.es/

Booth, E. (2011). El Sistema's Open Secrets. *Teaching Artist Journal*, *9*(1), 16-25. https://doi.org/10.1080/15411796.2011.531634

Booth, E., & Tunstall, T. (2016). *Playing for their lives: The global El Sistema movement for social change through music*. WW Norton & Company.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Borzacchini, C. (2004). *Venezuela sembrada de orquestas*. Banco del Caribe.

Borzacchini, C. (2010). *Venezuela en el cielo de los escenarios*. Fundación Bancaribe.

Boscarino, E., & Saraviac, A. (2021). Cadena de valor de la Orquesta de Instrumentos Reciclados de Cateura. *Revista Científica de la UCSA*, *8*(1), 57-67. https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2021.008.01.057

Bossuat, C. (2007). Shinichi Suzuki. In B. M. Díaz Gómez & A. Giráldez Hayes (Eds.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes* (Vol. 240, pp. 79-86). Graó.

Botossi, J. d. S. (2019). *A experiência artística provinda de um programa sociocultural do Estado de São Paulo: uma análise sobre a construção de sentidos produzida por ex-alunos do Projeto Guri* [Trabajo Fin de Grado, Universidade de São Paulo]. http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-19082019-134609/

Botticello, J. (2017). Sweet dreams and happy endings: Women's development entrepreneurship in Rwanda. *Food and Foodways*, *25*(4), 344-349. https://doi.org/10.1080/07409710.2017.1390342

Breaden, M. (2020). *Figurenotes and children with autism: using reflective practice in a music intervention* [Tesis doctoral, Wetern Sydney University]. http://hdl.handle.net/1959.7/uws:56410

Brito López, J. (2020). *"Barrios Orquestados: Pedagogía musical desde lo Social*. Mercurio.

Broh, B. A. (2002). Linking Extracurricular Programming to Academic Achievement: Who Benefits and Why? *Sociology of Education*, *75*(1), 69. https://doi.org/10.2307/3090254

Brown, M. (2012, 1 de septiembre). Coldplay join the paraorchestra of disabled musicians for closing ceremony. *The Guardian*. https://www.theguardian.com/society/2012/sep/01/orchestra-disabled-people-play-paralympics

Bruce, K., & Impey, A. (2020). *Framing Musicians Without Borders' Peacebuilding Agenda: A Case Study of Soy Música and Palestine Community Music*.

Buchholz, N. (2018). Seeing music? An inquiry into the place of music in Deaf culture. *Journal of American Sign Languages & Literatures*. http://journalofasl.com/seeing-music/.

Burnard, P., Ross, V., Hassler, L., & Murphy, L. (2018). Translating Intercultural Creativities in Community Music. In B.-L. Bartleet & L. Higgins (Eds.), *The Oxford Handbook of Community Music* (pp. 229-242). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190219505.013.6

Butler, R. N. (1980). Ageism: A foreword. *Journal of social issues*.

Bygren, L. O., Konlaan, B. B., & Johansson, S.-E. (1996). Attendance at cultural events, reading books or periodicals, and making music or singing in a choir as determinants for survival: Swedish interview survey of living conditions. *BMJ*, *313*(7072), 1577-1580. https://doi.org/10.1136/bmj.313.7072.1577

Cabedo-Mas, A. (2014). La música comunitaria como modelo de educación, participación e integración social: conociendo Comunitària:" arte para la construcción social". *Eufonía: Didáctica de la música*, *60*, 15-23.

Cabedo-Mas, A. (2021). Reseña de Barrios orquestados: metodología musical desde lo social, José Brito López. *Eufonía: Didáctica de la música*, *87*, 79-86.

Cabedo-Mas, A., Arriaga-Sanz, C., & Moliner-Miravet, L. (2021). Uses and perceptions of music in times of COVID-19: a Spanish population survey. *Frontiers in Psychology*, *11*, 606180. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.606180

Cabedo-Mas, A., Joseph, D., Mellizo, J., & Nethsinghe, R. (2023). "Debemos erradicar el miedo a las diferencias": percepciones de estudiantes universitarios acerca de la educación musical multicultural. *Electronic Journal of Music in Education*, *52*, 73-89. https://doi.org/10.7203/LEEME.52.27371

Cabedo-Mas, A., Moliner-Miravet, L., Campayo-Muñoz, E., Macián-González, R., & Arriaga-Sanz, C. (2023). Impact of group music-making on social development: a scoping review (El impacto de la práctica musical grupal en el desarrollo social: una revisión exploratoria). *Journal for the Study of Education and Development*, *46*(2), 352-384. https://doi.org/10.1080/02103702.2023.2173384

Cabedo-Mas, A., Puerto-Sánchez, M. J., Macián-González, R., & Moliner Miravet, L. (2020). Making music to investigate our neighbourhood: the Musiquem program. In C. G. R.M. Vicente, J. Rodríguez, G. Romanelli and J. Pitt (Ed.), *Music education and didactic materials.* (pp. 257-264). Grupo STELLAE/ IARTEM.

Calderón-Almendros, I., Ainscow, M., Bersanelli, S., & Molina-Toledo, P. (2020). Educational inclusion and equity in Latin America: An analysis of the

challenges. *Prospects*, *49*(3-4), 169-186. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09501-1

Camara, A. (2003). El canto colectivo en la escuela: una vía para la socialización y el bienestar personal. *Revista de Psicodidáctica*, *15*, 105-116. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17515081007

Camlin, D. A., & Reis, H. (2021). *Ethno Organizers* [Report]. E. Research. https://www.ethnoresearch.org/publications/

Campayo-Muñoz, E., Cuervo-Calvo, L., & Cabedo-Mas, A. (2023). An opportunity to develop respect and responsibility through a socio-musical program in a primary school: A case study. *Research Studies in Music Education*, *45*(3), 463-477. https://doi.org/10.1177/1321103X221131210

Campayo–Muñoz, E. Á., & Cabedo–Mas, A. (2017). The role of emotional skills in music education. *British Journal of Music Education*, *34*(3), 243-258. https://doi.org/10.1017/S0265051717000067

Campo, S. (2022, 14 de octubre). Felipe VI: “La innovación puede combatir desigualdades, pero también puede ser una causa”. *La Razón*. https://www.larazon.es/espana/20221014/mqpsgarecvcgbgqudths5zxc5a.html

Canadian Cultural Society of the Deaf. (2015). Signed Music Rhythm of the Heart. In *Deaf Arts Handbook Series* (Vol. 2, pp. 24). Canadian Cultural Society of the Deaf.

Candela Sevila, V. F. (2015). “La Ciudad de los Colores”: una experiencia de buena práctica de integración juvenil en el marco local de un barrio marginal en la ciudad de Alicante. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*(19), 225-237. https://doi.org/10.20932/barataria.v0i19.38

Canillas, L., & Ubeda, C. (2020). Comunidad, tierra y música en el cambio cultural. In *Construcción con Tierra* (Vol. 9, pp. 91-100).

Carlson, A. (2016). The Story of Carora: The Origins of El Sistema. In A. Sutherland & J. S. a. L. D. Bruin (Eds.), *International Journal of Music Education* (Vol. 34, pp. 64-73). Lexington Books. https://doi.org/10.1177/0255761415617926

Carlson, A., & Sutherland, A. (2022). A Global Revolution in Music for Social Change: El Sistema from Chile to Venezuela and the World. In A. Sutherland, J. Southcott, & L. de Bruin (Eds.), *Revolutions in Music Education: Historical and Social Explorations* (pp. 121-138). Rowman & Littlefield. https://rowman.com/ISBN/9781666907056/Revolutions-in-Music-Education-Historical-and-Social-Explorations

Carpenter, S. (2015). A philosophical and practical approach to an inclusive community chorus. *International Journal of Community Music*, *8*(2), 197-210. https://doi.org/10.1386/ijcm.8.2.197_1

Carvajal, B., & Melgarejo, I. (2009). El sistema nacional de orquestas juveniles e infantiles de Venezuela. La escuela que aprende. *Estudios-Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba*, *21*, 39-52.

Casanova López, O., & Serrano Pastor, R. M. (2018). La Educación Musical en el actual currículo español. ¿Qué formación recibe el alumnado en la enseñanza Primaria? *Revista Electrónica Complutense de Investigación en*

Educación Musical - RECIEM, *15*(0), 3-17. https://doi.org/10.5209/reciem.54844

Caselli, I. (2013, 4 de diciembre). José Antonio Abreu, Venezuela's musical visionary. *BBC News*. https://www.bbc.com/news/world-latin-america-25201492

Castillo Didier, M. (1998). Jorge Peña Hen A veinticinco años de su muerte. *Revista musical chilena*, *52*(190), 7-10.

Castro, R. Y. (2019). Características do ensino coletivo de percussão no Projeto Guri e suas multiplicidades no desenvolvimento humano. *Post-ip: Revista do Fórum Internacional de Estudos em Música e Dança*(5), 153-162. https://doi.org/10.34624/postip.v0i5.21448

Castro, R. Y., & Stasi, C. (2017). A introdução da percussão melódica, através do glockenspiel, nasoficinas de percussão do Projeto Guri, ministradas nos Centro deInternação da Fundação Casa na capital e interior de São Paulo. I congresso brasileiro de percussão – unicamp, São Paulo.

Castro-Blanco, M. P. (2007). John A. Sloboda. In B. M. Díaz Gómez & A. Giráldez Hayes (Eds.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes* (Vol. 240, pp. 231-241). Graó.

Cejudo Cortés, C. A., Corchuelo Fernández, C., Pedrero García, E., & Ruiz Rodríguez, J. A. (2021). *Escuela de llanto y risa: teatro, pedagogía y transformación social*. Dykinson.

Centenera, M. (2016, 11 de agosto). La basura se hace música en Paraguay. *El País*. https://elpais.com/cultura/2016/08/11/actualidad/1470944144_441958.html

Céspedes-Guevara, J., & Dibben, N. (2021). Promoting prosociality in Colombia: Is music more effective than other cultural interventions? *Musicae Scientiae*, *25*(3), 332-357, Article 10298649211013505. https://doi.org/10.1177/10298649211013505

Chakravarty, S. R., & D'Ambrosio, C. (2006). The Measurement of Social Exclusion. *Review of Income and Wealth*, *52*(3), 377-398. https://doi.org/10.1111/j.1475-4991.2006.00195.x

Cheah, E. (2009). *An Orchestra Beyond Borders: Voices of the West-Eastern Divan Orchestra*. Verso Books.

Churchill, W. N. (2015). Deaf and hard-of-hearing musicians: Crafting a narrative strategy. *Research Studies in Music Education*, *37*(1), 21-36. https://doi.org/10.1177/1321103x15589777

Churchill, W. N. (2020). Toward'Little Victories' in Music Education: Troubling ableism through signed-singing and d/Deaf musicking. In C. Frierson-Campbell, C. Hall, S. Robert Powell, & G. Rosabal-Coto (Eds.), *Sociological Thinking in Music Education: International Intersections* (pp. 72-85). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780197600962.003.0006

Churchill, W. N., & Bernard, C. F. (2020). Disability and the ideology of ability: How might music educators respond? *Philosophy of Music Education Review*, *28*(1), 24-46. https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.28.1.03

Churchill, W. N., & Laes, T. (2020). Made In/visible: Erasing Disability in Music Education. In A. A. Kallio (Ed.), *Difference and Division in Music Education* (pp. 131-143). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429278525

Clift, S., Hancox, G., Morrison, I., Hess, B., Kreutz, G., & Stewart, D. (2010). Choral singing and psychological wellbeing: Quantitative and qualitative findings from English choirs in a cross-national survey. *Journal of Applied Arts & Health*, *1*(1), 19-34. https://doi.org/10.1386/jaah.1.1.19/1

Clift, S., Nicol, J., Raisbeck, M., Whitmore, C., & Morrison, I. (2010). Group singing, wellbeing and health: A systematic mapping of research evidence. *Unesco Observatory*, *2*(1). http://www.abp.unimelb.edu.au/unesco/ejournal/pdf/clift-paper.pdf

Clift, S. M., & Hancox, G. (2001). The perceived benefits of singing: findings from preliminary surveys of a university college choral society. *The journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, *121*(4), 248-256. https://doi.org/10.1177/146642400112100409

Climent Montaner, R. (2019). *Diseño de la evaluación del proyecto "Vozes, música para la inclusión social" de las Orquestas Corelli y Amadeus Beethoven* [Trabajo Fin de Master, Universitat Jaume I]. http://hdl.handle.net/10234/185760

Cobigo, V., Ouellette-Kuntz, H., Lysaght, R., & Martin, L. (2012). Shifting our conceptualization of social inclusion. *Stigma research and action*, *2*(2), 75-84. https://doi.org/10.5463/SRA.v1i1.10

Cobo Dorado, K. (2021). Educación Musical para la Paz: Proyectos musicales con fines sociales. *Ricercare*(14), 49-71. https://doi.org/10.17230/ricercare.2021.14.3

Cohen, G. D., Perlstein, S., Chapline, J., Kelly, J., Firth, K. M., & Simmens, S. (2006). The impact of professionally conducted cultural programs on the physical health, mental health, and social functioning of older adults. *The Gerontologist*, *46*(6), 726-734. https://doi.org/10.1093/geront/46.6.726

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315456539

Collins, H. (2003). Discrimination, Equality and Social Inclusion. *The Modern Law Review*, *66*(1), 16-43. https://doi.org/10.1111/1468-2230.6601002

Colwell, C. M. (2013). Simulating disabilities as a tool for altering individual perceptions of working with children with special needs. *International Journal of Music Education*, *31*(1), 68-77. https://doi.org/10.1177/0255761411433725

Concha Molinari, O. (2012). El legado de Jorge Peña Hen: las orquestas sinfónicas infantiles y juveniles en Chile y en América Latina. *Revista musical chilena*, *66*(218), 60-65. https://doi.org/10.4067/s0716-27902012000200004

Conde Lacárcel, A. (2012). Percepción de la inclusión educativa en el contexto universitario: un estudio aproximativo en la FCEE de Granada. *REIDOCREA*, *1*, 115-125. https://doi.org/10.30827/Digibug.20634

CONPES, C. N. d. P. E. y. S., República de Colombia. (2006). *Documento Conpes 3409. Lineamientos para el fortalecimiento del Plan Nacional de Música para la Convivencia*. Bogotá D.C.: Ministerio de Cultura

Ministerio de Hacienda y Crédito Público Retrieved from https://www.mincultura.gov.co/SiteAssets/documentos/migracion/DocNewsNo105DocumentNo392.PDF

Contreras Sequeira, P., & Nadal García, I. (2019). Innovar en los conciertos didácticos. Una adaptación de la expresión cultural a los nuevos tiempos a través de la interacción comunicativa. In J. A. Marín, J. E. González, & D. Navas (Eds.), *Contenidos de Humanismo para el siglo XXI* (pp. 79-88). Pirámide.

Cook, N. (2017). *Music, performance, meaning: selected essays*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315090757

COPAS, C. e. P. e. A. S. (2011). *Autour du projet expérimental de l'orchestre des jeunes DEMOS* [Report].

Copeland, I. R. (2022). *Sonic Humanitarianism: Musical Aid in Malawi* [Tesis doctoral, Harvard University]. https://nrs.harvard.edu/URN-3:HUL.INSTREPOS:37372105

Coppi, A. (2018). "El Sistema" e il "Coro de manos blancas". Modelli educativo-musicali tra realtà consolidate e scenari futuri. *Musica Docta*, *8*(1), 81-100. https://doi.org/10.6092/issn.2039-9715/8840

Corcoran, S. (2021). Teaching creative music in El Sistema and after-school music contexts. *International Journal of Music Education*, *39*(3), 313-326, Article 0255761421990820. https://doi.org/10.1177/0255761421990820

Čorić, A. (2019). *Case Study: Ethno Estonia* [Report]. E. Research. https://www.ethnoresearch.org/publications/

Cortes Mendoza, E. (1994). *Jorge W Peña Hen, Vida y Obra* [Tesis doctoral, Universidad de La Serena, Chile].

Cottrell, S., & Impey, A. (2018). Community Music and Ethnomusicology. In B.-L. Bartleet & L. Higgins (Eds.), *The Oxford Handbook of Community Music* (pp. 525-543). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190219505.013.12

Coyne, S., & MacDonald, R. (2023). 'I just feel I belong here': Homeless choirs and singing groups in the UK and Brazil. In O. Odena (Ed.), *Music and Social Inclusion: International Research and Practice in Complex Settings* (pp. 39-51). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003188667-6

Crawford, R. (2017). Creating unity through celebrating diversity: A case study that explores the impact of music education on refugee background students. *International Journal of Music Education*, *35*(3), 343-356. https://doi.org/10.1177/0255761416659511

Crawford, R. (2019). Socially inclusive practices in the music classroom: The impact of music education used as a vehicle to engage refugee background students. *Research Studies in Music Education*, *42*(2), 248-269. https://doi.org/10.1177/1321103x19843001

Creech, A. (2019). Using Music Technology Creatively to Enrich Later-Life: A Literature Review. *Frontiers in Psychology*, *10*, 117, Article 117. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00117

Creech, A., González-Moreno, P., Lorenzino, L., & Waitman, G. (2016). *El Sistema and Sistema-inspired programmes: Principles and practices* ISME Commission on Research, https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6363696/pdf/fpsyg-10-00117.pdf

Creech, A., Hallam, S., Varvarigou, M., McQueen, H., & Gaunt, H. (2013). Active music making: a route to enhanced subjective well-being among older people. *Perspectives in Public Health*, *133*(1), 36-43. https://doi.org/10.1177/1757913912466950

Creech, A., Varvarigou, M., Lorenzino, L., & Čorić, A. (2022). *Pedagogy and professional development-research report for ETHNO* [Report]. E. Research. https://www.ethnoresearch.org/publications/

Cripps, J. (2018). Ethnomusicology & signed music: A breakthrough. *Journal of American Sign Languages & Literatures*. ttps://journalofasl.com/ethnomusicology/

Cripps, J. H., & Lyonblum, E. (2017). Understanding the use of signed language for making music. *SASLJ Journal*, *1*(1), 78-95. https://tigerprints.clemson.edu/saslj/vol1/iss1/1/

Cripps, J. H., Rosenblum, E., & Small, A. (2016). Music, Signed. In P. B. G. Gertz (Ed.), *The SAGE Deaf Studies Encyclopedia* (Vol. 2, pp. 703-706). SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781483346489

Cripps, J. H., Small, A., Rosenblum, E., Supalla, S. J., Whyte, A. K., & Cripps, J. S. (2021). Signed music and the deaf community. In A. Cruz (Ed.), *Culture, deafness & music: Disability studies and a path to social justice.* Brill-Sense Publishers.

Cuevas Romero, S. (2015). La trascendencia de la educación musical de principios del siglo xx en la enseñanza actual. *Magister*, *27*(1), 37-43. https://doi.org/10.1016/j.magis.2015.05.002

Curtis, S. L., & Mercado, C. S. (2004). Community Music Therapy for Citizens with Developmental Disabilities. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, *4*(3). https://doi.org/10.15845/voices.v4i3.185

D'Eau, V., Descamps, G., Léveillé, M., Perlemuter, J.-L., & Lefebvre, J.-C. (2010). *Étude et évaluation d'un dispositif expérimental d'enseignement de la pratique musicale et orchestrale destiné «aux enfants de 7 à 12 ans, vivant à Paris et en proche banlieue, en territoire politique de la ville ou connaissant des difficultés sociales»* [Report].

Da Silveira Junior, A. (2017). *Adequação de arranjos para alunos do projeto guri – AAPG através de uma prática musical inclusiva: relato de uma experiência no Centro Municipal de Educação e Artes (CEMEAR) de Guarulhos-SP* [Trabajo Fin de Grado, Universidade Federal da Bahia]. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.projetoguri.org.br/novosite/wp-content/uploads/2018/08/Artigo-Ary-Junior-e-Celso-Benedito.pdf

Dahl, E. (2018). *Crossroads in Music. Tales from the MOVE project about musical education, culture and exchange* [Trabajo Fin de Master, University of Agder]. http://hdl.handle.net/11250/2579903

Dansilio, F., & Fayette, N. (2019). *Après Démos: enquête sociologique sur les trajectoires des enfants de Démos 1* [Report].

Darretxe, L., Gezuraga, M. y Berasategui, N. (2020). La necesidad de avanzar hacia la investigación inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, *1*(1), 104-114. https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7139

Darrow, A.-A., & Loomis, D. M. (1999). Music and Deaf Culture: Images from the Media and Their Interpretation by Deaf and Hearing Students. *Journal of Music Therapy*, *36*(2), 88-109. https://doi.org/10.1093/jmt/36.2.88

Dave, N. (2014). Music and the Myth of Universality: Sounding Human Rights and Capabilities. *Journal of Human Rights Practice*, *7*(1), 1-17. https://doi.org/10.1093/jhuman/huu025

Davila-Barrio, P., Arriaga, C., & Cabedo-Mas, A. (2023). Empathy in group musical performance: A review of the literature. *Review of Education*, *11*(3), e3426. https://doi.org/10.1002/rev3.3426

de la Torre Cruz, J., & Arriaga Sanz, C. (2022). La visión socieducativa de la música en el Proyecto Etorkizuna Musikatan. *Ikastorratza. e-Revista de didáctica*. https://doi.org/10.37261/28_alea/7

De Quadros, A. (2012). *The Cambridge companion to choral music*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CCOL9780521111737

de Quadros, A. (2018). Community music portraits of struggle, identity, and togetherness. In *The Oxford Handbook of Community Music* (pp. 265-280). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190219505.013.14

De Quadros, A. (2019). *Focus: Choral music in global perspective*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429024627

De Quadros, A., & Abrahams, F. (2022). No justice, no peace: an arts-based project with a college choir. *Music Education Research*, *24*(5), 533-548. https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2134330

De Quadros, A., & Amrein, E. (2022). *Empowering song: music education from the margins*. Taylor & Francis.

de Quadros, A., & Vu, K. T. (2017). At home, song, and fika - portraits of Swedish choral initiatives amidst the refugee crisis. *International Journal of Inclusive Education*, *21*(11), 1113-1127. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1350319

De Santana Paziani, J. D. (2015). *Coro Infanto-juvenil nos grupos corais do Projeto Guri (Regional Ribeirão Preto): repertório e formação do regente (educador musical)* [Trabajo Fin de Grado, Universidade Estadual Paulista (UNESP)]. http://repositorio.unesp.br/handle/11449/132658

De Siqueira Cesar Souto, C. I. (2017). *A educação humanizadora nas aulas de canto coral da Associação Amigos do Projeto Guri realizadas na Fundação CASA* [Trabajo Fin de Grado, Faculdade Catareira].

Del Bianco, S. (2007). Jacques-Dalcroze. In B. M. Díaz Gómez & A. Giráldez Hayes (Eds.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a La educación musical: una selección de autores relevantes* (Vol. 240, pp. 23-32). Graó.

Delamont, S., & Atkinson, P. (2018). Communities of Practice and Pedagogy. In *The Wiley Handbook of Ethnography of Education* (pp. 71-89). https://doi.org/10.1002/9781118933732.ch4

Delamont, S., & Atkinson, P. (2021). *Ethnographic engagements: Encounters with the familiar and the strange*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429056840

Delgado, M., & Humm-Delgado, D. (2017). The performing arts and empowerment of youth with disabilities. *Pedagogia Social Revista Interuniversitaria*(30), 105-120. https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.30.08

Dennis, B. (2018). Tales of Working Without/Against a Compass. In *The Wiley Handbook of Ethnography of Education* (pp. 51-70). https://doi.org/10.1002/9781118933732.ch3

DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge university press.

DeNora, T. (2003). Music sociology: getting the music into the action. *British Journal of Music Education*, *20*(2), 165-177. https://doi.org/10.1017/S0265051703005369

Deslyper, R., Eloy, F., Guillon, V., & Martin, C. (2016). *Pratiquer la musique dans Démos: un projet éducatif global?* (L. Pignot, Ed.). Observatoire des politiques culturelles.

Diario Alto Aragón, R. (2021, 29 de abril). Broto: “La música es hilo conductor para el cambio social”. *Diario del Alto Aragón*. https://www.diariodelaltoaragon.es/noticias/aragon/2021/04/29/broto-la-musica-es-hilo-conductor-para-el-cambio-social-porque-iguala-y-estimula-mejora-la-autoestima-y-rendimiento-en-todo-aprendizaje-1488441-daa.html

Díaz Gómez, B. M. (2007). Howard Gardner. In B. M. Díaz Gómez & A. Giráldez Hayes (Eds.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes* (Vol. 240, pp. 161-171). Graó.

Díaz Gómez, B. M., & Giráldez Hayes, A. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes* (Vol. 240). Graó.

Dingle, G. A., Brander, C., Ballantyne, J., & Baker, F. A. (2013). ‘To be heard’: The social and mental health benefits of choir singing for disadvantaged adults. *Psychology of Music*, *41*(4), 405-421. https://doi.org/10.1177/0305735611430081

Dingle, G. A., Clift, S., Finn, S., Gilbert, R., Groarke, J. M., Irons, J. Y., Bartoli, A. J., Lamont, A., Launay, J., Martin, E. S., Moss, H., Sanfilippo, K. R., Shipton, M., Stewart, L., Talbot, S., Tarrant, M., Tip, L., & Williams, E. J. (2019). An Agenda for Best Practice Research on Group Singing, Health, and Well-Being. *Music & Science*, *2*, 205920431986171. https://doi.org/10.1177/2059204319861719

Dobson, N. (2016). Hatching Plans: Pedagogy and Discourse within an El Sistema-Inspired Music Program. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, *15*(Special Issue: El Sistema), 89-119.

Duby, M. (2007). *Soundpainting as a system for the collaborative creation of music in performance* [Tesis doctoral, University of Pretoria]. http://hdl.handle.net/2263/26959

Duesenberry, P., & MacDonald, R. (2007). Sounds of progress in the academy: An emerging creative partnership. *Review of Disability Studies: An International Journal*, *4*(1).

Dunn, R. (2018). Deaf People and the Role of Music in Churches. *Journal of American Sign Languages and Literatures*. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/sres.2256

Dyck, R. (2014). Youth Education for Social Responsibility. *Systems Research and Behavioral Science*, *32*(2), 168-174. https://doi.org/10.1002/sres.2256

Eatock, C. (2010). From Venezuela to the World: Exporting EL SISTEMA. *Queens Quarterly*, *117*(4), 590-602.

Echeita Sarrionandia, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, *46*(2), 17-24. https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24

Egbert, L. D. (2017). Is Silence Music to the Eye? A Review of Signed Music: A Symphonious Odyssey. *SASL Journal*, *1*(1), 96-100. https://tigerprints.clemson.edu/saslj/vol1/iss1/1

Ehrlin, A., & Gustavsson, H.-O. (2018). El Sistema as an Opportunity for Collaboration between School and Home – Parents' Perspectives on an El Sistema-Inspired Activity. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *17*(8), 36-55. https://doi.org/10.26803/ijlter.17.8.3

Elefant, C., Lotan, M., Baker, F. A., & Skeie, G. O. (2012). Effects of music therapy on facial expression of individuals with Parkinson's disease: A pilot study. *Musicae Scientiae*, *16*(3), 392-400. https://doi.org/10.1177/1029864912458917

Elices, R. (2019, 23 de septiembre). Música para conectar el mundo desde las escuelas. *El País*. https://elpais.com/elpais/2019/09/23/planeta_futuro/1569248263_173300.html

Elizondo Carmona, C. (2020). *Hacia la inclusión educativa en la Universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*. Ediciones Octaedro.

Elizondo Carmona, C. (2022). *Neuroeducación y diseño universal de aprendizaje*. Octaedro. https://octaedro.com/libro/neuroeducacion-y-diseno-universal-para-el-aprendizaje/

Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. Oxford University Press.

Ellström, L. (2019). *Case Study: Ethno Flanders* [Report]. https://www.ethnoresearch.org/publications/

Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2001). Participant Observation and Fieldnotes. In *Handbook of Ethnography*. SAGE Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9781848608337

Espinosa, S. (2007). Creación y pedagogía: los compositores van al aula. In B. M. Díaz Gómez & A. Giráldez Hayes (Eds.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: Una selección de autores relevantes* (Vol. 140, pp. 95-112). Graó.

Estalella, A., Álvarez Plaza, C., Ayala Rubio, A., García Mingo, E., Girona Magraner, M., Jociles Rubio, M. a. I., Lores Masip, F., Santos-Fraile, S., Salguero Montaño, O. s., Sánchez Cota, A., & Rodríguez Medela, J. (2022). *Ética de la investigación para las ciencias sociales*. Universidad Complutense de Madrid. https://doi.org/10.5281/zenodo.5847132

Estella Escobar, P. (2020). *Música y educación: Influencia de la actividad musical en un sujeto con Síndrome de Asperger* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Zaragoza]. https://zaguan.unizar.es/record/98048?ln=es

Estrada, E. (1997). *Diagnóstico y Caracterización de la Situación del Modelo Enseñanza Aprendizaje del Sistema de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela*.

Etherington, B. (2007). Instrumentalising Musical Ethics: Edward Said and the West-Eastern Divan Orchestra. *Australasian Music Research*(9), 121-129. https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.988049973656075

Europa Press. (2019a, 2 de enero). La música "reciclada" suena en el Teatro Real con La Orquesta de Instrumentos Reciclados de Cateura y Melendi. *Europa Press*. https://www.europapress.es/cultura/teatroreal-01040/noticia-musica-reciclada-suena-teatro-real-orquesta-instrumentos-reciclados-cateura-melendi-20190102201936.html

Europa Press. (2019b, 28 de julio). Un grupo de mujeres hutus y tutsis rompen el tabú que les prohibía tocar el tambor en Ruanda. *Europa Press*. https://www.europapress.es/epsocial/igualdad/noticia-grupo-mujeres-hutus-tutsis-rompen-tabu-les-prohibia-tocar-tambor-ruanda-20190728131155.html

EuropaPress, R. (2019, 11 de diciembre). El Coro inclusivo Cantatutti, ganador del XVIII Premio Ebrópolis a las Buenas Prácticas. *La Vanguardia*. https://www.lavanguardia.com/local/aragon/20191211/472186080677/el-coro-inclusivo-cantatutti-ganador-del-xviii-premio-ebropolis-a-las-buenas-practicas.html

Fairbanks, S. T. (2016). El Sistema: orchestrating Venezuela's youth. *Music Education Research*, *18*(3), 335-336. https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1138661

Fairbanks, S. T. (2019). *Schooling Habitus: An auto/ethnographic study of music education's entanglements with cultural hegemony* [Tesis doctoral, University of Cambridge]. https://www.repository.cam.ac.uk/handle/1810/295006

Fan, B. (2014). *From Mono to Multiculturalism: The Silk Road Project's Adaptation of" Ambush from Ten Sides"* [Trabajo Fin de Master, University of Calgary (Canada)]. http://hdl.handle.net/11023/1739

Fasano, M. C., Semeraro, C., Cassibba, R., Kringelbach, M. L., Monacis, L., de Palo, V., Vuust, P., & Brattico, E. (2019). Short-Term Orchestral Music Training Modulates Hyperactivity and Inhibitory Control in School-Age Children: A

Longitudinal Behavioural Study. *Frontiers in Psychology*, *10*, 11, Article 750. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00750

Felder, F. (2018). The Value of Inclusion. *Journal of Philosophy of Education*, *52*(1), 54-70. https://doi.org/10.1111/1467-9752.12280

Fernández Herranz, N. S. (2014). *Las agrupaciones corales y su contribución al bienestar de las personas: percepción de las aportaciones del canto coral a través de una muestra de cantores* [Tesis doctoral, Universidad Carlos III]. http://hdl.handle.net/10016/18185

Fernández Ortiz, J. (2007). Edgar Willems. In B. M. Díaz Gómez & A. Giráldez Hayes (Eds.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes* (Vol. 240, pp. 43-53). Graó.

Fernández Prados, J. S. (2021). Origen, historia e institucionalización del Aprendizaje-Servicio. In D. Mayor Paredes & A. Granero Andújar (Eds.), *Aprendizaje-Servicio en la universidad: Un dispositivo orientado a la mejora de los procesos formativos y la realidad social* (pp. 39-53). Octaedro.

Fernández Vázquez, M. (2021). El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles: metodología y elementos exportables a un posible proyecto musico-social en el CEIP-SES-AA La Paz del barrio de La Milagrosa de Albacete. *Consonancias. Revista del Conservatorio Superior de Música de Castilla-La Mancha*, 115-130.

Fernández-Herranz, N., Ferreras-Mencia, S., Arribas-Marín, J. M., & Corraliza, J. A. (2021). Choral singing and personal well-being: A Choral Activity Perceived Benefits Scale (CAPBES). *Psychology of Music*, *50*(3), 895-910. https://doi.org/10.1177/03057356211026377

Ferraro, S. (2018). Lengua de signos. Sistema bimodal y Baby signs. *Comunikatbabysigns*. https://www.comunikatbabysigns.com/sistema-bimodal-y-baby-signs/

Ferreyra, I. P. (2014). Paraguay: Sonidos de la Tierra. Música con objetos reciclados. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, *3*(2), 73-76.

Filia, K., Gao, C. X., Jackson, H. J., Menssink, J., Watson, A., Gardner, A., Cotton, S. M., & Killackey, E. (2022). Psychometric properties of a brief, self-report measure of social inclusion: the F-SIM16. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, *31*, e8. https://doi.org/10.1017/s2045796021000755

Fink, R. (2016). Resurrection Symphony: El Sistema as Ideology in Venezuela and Los Angeles. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, *15*(1), 33-57.

Fisher, G. (2016, 28 de mayo). Youth orchestra that plays instruments made from garbage performs in Vancouver. *CBC News*. https://www.cbc.ca/news/canada/british-columbia/recycled-orchestra-of-cateura-in-vancouver-1.3604463

Fontelles Rodríguez, V. L. (2019). *Metodologías Musicales. Siglos XX y XXI* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. https://roderic.uv.es/rest/api/core/bitstreams/13c4355c-209b-442c-ad39-a96fce266a3b/content

Forbes, S. H. (2003). *Holistic education: An analysis of its ideas and nature*. Resource Center for Redesigning.

Fornell, L. (2020a, 7 de abril). Ingoma Nshya, el poder de los tambores. *Público*. https://www.publico.es/luzes/ingoma-nshya-ingoma-nshya-tambores.html

Fornell, L. (2020b, 12 de marzo). Tambores que unen a mujeres hutus y tutsis en Ruanda. *El País*. https://elpais.com/elpais/2020/02/25/planeta_futuro/1582637524_415540.html

Fredrikson, M., Welch, G., Porras, J., Paananen, P., Read, J. C., Elmer, S. S., Heikkinen, K., Myllykoski, M., Hedberg, H., & Iivari, N. (2009). Music as an Enabler for Social Inclusion and Provision–The UMSIC Approach. In *Assistive Technology from Adapted Equipment to Inclusive Environments* (pp. 622-627). IOS Press.

Frega, A. L. (1997). *Diagnóstico y Caracterización de la situación actual del Modelo de Enseñanza–Aprendizaje del Sistema de Orquestas Preinfantiles Infantiles y Juveniles de Venezuela*. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0255761419855821

Frega, A. L., & Limongi, J. R. (2019). Facts and counterfacts: A semantic and historical overview of El Sistema for the sake of clarification. *International Journal of Music Education*, *37*(4), 561-575, Article 0255761419855821. https://doi.org/10.1177/0255761419855821

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed: 30th anniversary*. Continuum.

Frid, E. (2019). Accessible Digital Musical Instruments—A Review of Musical Interfaces in Inclusive Music Practice. *Multimodal Technologies and Interaction*, *3*(3), 57. https://www.mdpi.com/2414-4088/3/3/57

Fruchtman, L., & Fruchtman, R. (2012). *Sweet dreams* L. FILMS; International Film Circuit. http://sweetdreamsrwanda.com/

Gall, M. (2022). *Technology and Inclusivity in Music Education*. https://sms.aec-music.eu/digitisation/technology-and-inclusivity-in-music-education/

Gálvez Sánchez, F., Morales Calvo, S., Rodriguez Martín, V., & Martínez, V. (2021). Propuesta metodológica de indicadores de impacto en RSC para favorecer la inclusión laboral de personas con discapacidad: Un estudio de caso de Futurvalía Multiservicios Empresariales. *Prisma Social: revista de investigación social*, *4*(35), 91-116.

García, A. (2016, 6 de septiembre). Rozalén & Beatriz Romero. Música que se escucha con los ojos. *El País Semanal*. https://elpais.com/elpais/2016/09/06/eps/1473113144_147311.html

García Aguilera, F. J., Leiva Olivencia, J. J., & Aguilar Cuenca, D. (2021). Percepción de profesionales de la inclusión socioeducativa sobre programas destinados a jóvenes vulnerables. *International Journal of New Education*(8), 95-114. https://doi.org/10.24310/IJNE.8.2021.13550

García, M. (2018, 10 de noviembre). El coro de las sonrisas y los grandes milagros. *Heraldo de Aragón*. https://www.heraldo.es/noticias/ocio-cultura/2018/11/10/el-coro-las-sonrisas-los-grandes-milagros-1276709-1361024.html

García, M. (2019, 20 de diciembre). Borja Juan: "Cantatutti es un coro ilusionado, vivo y con mucho por crecer". *Heraldo de Aragón*. https://www.heraldo.es/noticias/ocio-y-cultura/2019/12/20/borja-juan-cantatutti-es-un-coro-ilusionado-vivo-y-con-mucho-por-crecer-1349828.html

García-Díaz, A. (2022). Flexischooling, una opción de inclusión educativa. *Techno Review. International Technology, Science and Society Review /Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad*, *11*(Monográfico), 1-10. https://doi.org/10.37467/revtechno.v11.4414

García-Gil, D., & Cuervo Calvo, L. (2020). El impacto social, emocional y académico de las experiencias musicales. *Didacticae*(7), 6-16. https://doi.org/10.1344/did.2020.7.6-16

Garmendia, E. (1996). *Apoyo a las Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles de Venezuela* (Informe preliminar 2, Issue. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1321103X17700702

Garrett, M. L., & Spano, F. P. (2017). An examination of LGBTQ-inclusive strategies used by practicing music educators. *Research Studies in Music Education*, *39*(1), 39-56. https://doi.org/10.1177/1321103x17700702

Gayraud, E. (2020). *Case Study: Ethno Catalonia* [Report](Ethno Research Pilot Case Studies, Issue. https://www.ethnoresearch.org/publications/

Gaztambide-Fernández, R., & Rose, L. S. (2015). Social justice and urban music education. *The Oxford handbook of social justice in music education*, 456-472.

Gelabert Gual, L. (2017). La práctica del canto colectivo como eje transversal de conocimientos, actitudes y valores: una propuesta dirigida a alumnos de Grado en Educación Infantil y Primaria. *Foro de Educación*, *15*(22). https://doi.org/10.14516/fde.505

Gibbs, G. R. (2018). *Analyzing qualitative data* (Vol. 6). Sage Publications. https://methods.sagepub.com/book/analyzing-qualitative-data

Gibson, S.-J. (2020a). *Ethno on the Road and Varldens Band: Beyond the Gatherings* [Report]. https://www.ethnoresearch.org/publications/

Gibson, S.-J. (2020b). *Ethno Sweden: Catalyst for Change* [Report]. https://www.ethnoresearch.org/publications/

Gibson, S.-J. (2022). *Exploring New Pathways* [Report]. https://www.ethnoresearch.org/publications/

Gibson, S.-J., & Higgins, L. (2021). The Ethno Hope Sessions: Sustaining Intercultural Exchange during the COVID-19 Pandemic. *Journal of music, health and wellbeing*, 1-15. https://storage.googleapis.com/wzukusers/user-2056...

Gibson, S.-J., Higgins, L., & Humphrey, R. (2021). *30 Years of Ethno* [Report]. https://www.ethnoresearch.org/publications/

Giraldez-Hayes, A., Cabedo Mas, A., & Arriaga Sanz, C. (2022). A veces lloro, pero son lágrimas de alegría: percepciones de bienestar psicológico a partir la práctica musical compartida. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas,*

Teoría Social y Pensamiento Crítico.(15), 250-266. https://doi.org/10.5281/zenodo.5980081

Gisbert Caudeli, V., & Chao-Fernández, R. (2019). Las bandas de música como herramienta educativa promotora de la inclusión y el cambio social. In J. Rodríguez Moreno, Ó. Zambrano Valdivieso, & S. García Mirón (Eds.), *Nuevos enfoques para la docencia universitaria* (pp. 187-196). Pirámide.

Gisbert Caudeli, V., & Sánchez Parra, M. J. (2021). Música y arte como herramientas transversales e interdisciplinares en Educación Superior. In A. B. Barragán, M. M. Malero, A. Martos, M. M. Simón, J. J. Gázquez, & M. C. Pérez (Eds.), *Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades: Nuevos Enfoques en la Metodología Docente*. Dykinson.

Glowinski, D., Grandjean, D., Varone, C., Schaerlaeken, S., Levacher, C., & Buchheit, F. (2019). *EmoDémos* [Report]. https://demos.philharmoniedeparis.fr/l-evaluation.aspx

Glowinski, D., Levacher, C., Buchheit, F., Malagoli, C., Matuszewski, B., Schaerlaeken, S., Noera, C., Edwards, K., Chiorri, C., Bevilacqua, F., & Grandjean, D. (2021). Emotional, cognitive, and motor development in youth orchestras: A two-year longitudinal study. In R. Timmers, F. Bailes, & H. Daffern (Eds.), *Together in Music: Coordination, expression, participation* (pp. 250-254). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780198860761.003.0031

Gobierno de España. (2018). *Plan de Acción para la implementación de la agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo sostenible*. Madrid

Gonçalves, A. d. S. (2021). *Projeto Guri/SP: limites e possibilidades do trabalho do educador musical em processos de inclusão de crianças/adolescentes com deficiência/transtornos* [Trabajo Fin de Grado, Universidade Católica de Santos]. https://tede.unisantos.br/handle/tede/7783

González, F. (2004, 2 de septiembre). Palestina: Un nuevo relato. *El Pais*. https://elpais.com/diario/2004/09/03/opinion/1094162407_850215.html

Gorbunova, I. B., & Voronov, A. M. (2018). Music computer technologies in computer science and music studies at schools for children with deep visual impairment. Int'l Conference Proceedings, Budapest (Hungría).

Gottesman, S. (2018). Dialogue. *Music and Arts in Action*, *6*(Special Issue: Keywords for Music in Peacebuilding), 16-28.

Gould, E. (2013). Companion-able Species: A Queer Pedagogy for Music Education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*(197), 63-75. https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.197.0063

Govias, J. A. (2011). The five fundamentals of El Sistema. *Canadian Music Educator*, *53*(1), 21-23.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3 ed., pp. 191-215). Sage Publications Ltd.

Gustavsson, H.-O., & Ehrlin, A. (2018). Music pedagogy as an aid to integration? El Sistema-inspired music activity in two Swedish preschools. *Early Child*

Development and Care, *188*(2), 183-194. https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1209197

Gutiérrez-Ortega, M., Hernández-Soto, R., & Jenaro-Rio, C. (2019). Escala de Evaluación de la Inclusión (EEI) para centros y servicios para personas con discapacidad: validación preliminar. *Revista De Educacion Inclusiva*, *12*(1), 97-118.

Gutiérrez-Ortega, M., Hernández-Soto, R., & Jenaro-Rio, C. (2021). Percepciones de la cultura, las políticas y las prácticas inclusivas en servicios para adultos con discapacidad: dando voz a la comunidad. *Revista De Educacion Inclusiva*, *14*(1), 219-233.

Haak-Schulenburg, M. (2017). "Vom Outsider zum Insider". Fallbeispiel eines gelungenen Community-Music-Projektes in Palästina. In B. Hill & A. Bantfy (Eds.), *Community Music*. Waxmann.

Haak-Schulenburg, M. (2020). Eine Frage des" Wie" und nicht des" Was": Prinzipien und Arbeitsweisen der" Musicians without Borders" aus der Perspektive der Community Music. *Diskussion Musikpädagogik*, *87*, 27-32.

Habibi, A., Cahn, B. R., Damasio, A., & Damasio, H. (2016). Neural correlates of accelerated auditory processing in children engaged in music training. *Developmental Cognitive Neuroscience*, *21*, 1-14. https://doi.org/10.1016/j.dcn.2016.04.003

Habibi, A., Ilari, B., Crimi, K., Metke, M., Kaplan, J. T., Joshi, A. A., Leahy, R. M., Shattuck, D. W., Choi, S. Y., Haldar, J. P., Ficek, B., Damasio, A., & Damasio, H. (2014). An equal start: absence of group differences in cognitive, social, and neural measures prior to music or sports training in children. *Frontiers in Human Neuroscience*, *8*, 11, Article 690. https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00690

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. https://doi.org/10.1177/0255761410370658

Hammersley, M. (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education*, *1*(1), 3-14. https://doi.org/10.1080/17457820500512697

Hammersley, M. (2018). What is ethnography? Can it survive? Should it? *Ethnography and Education*, *13*(1), 1-17. https://doi.org/10.1080/17457823.2017.1298458

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2019). *Ethnography: Principles in Practice (4th ed.)*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315146027

Hampshire, K. R., & Matthijsse, M. (2010). Can arts projects improve young people's wellbeing? A social capital approach. *Social Science and Medicine*, *71*(4), 708-716. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2010.05.015

Hassler, L., & Nicholson, C. (2017). Cello lessons and teargas: War, peace and music education. In G. B. a. M. Baguley (Ed.), *The Palgrave Handbook of Global Arts Education* (pp. 417-429). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-55585-4_26

Havard Duclos, B., & Lozano, L. (2020). *L'orchestre Démos Brest: Apprentissages des enfants, élargissement des publics* [Report]. https://demos.philharmoniedeparis.fr/l-evaluation.aspx

Havard Duclos, B., Lozano, L., Chopin, M.-P., Claude, M.-S., Rayou, P., Richaudeau, C., & Blanc, M. (2022). Une socialisation démocratique pour et par la musique classique : le cas d'un orchestre Démos. In *L'éducation artistique et culturelle: Une utopie à l'épreuve des sciences sociales* (pp. 219-310). Ministère de la Culture - DEPS. https://doi.org/10.3917/deps.jonch.2022.01.0219

Hedayati, N., Schibli, K., & D'Angiulli, A. (2016). El Sistema-inspired ensemble music training is associated with changes in children's neurocognitive functional integration: preliminary ERP evidence. *Neurocase*, *22*(6), 538-547. https://doi.org/10.1080/13554794.2016.1241885

Hederich Martínez, C., Rodríguez Ávila, S. P., Ospina Florido, B. G., Rodríguez Murcia, V. M., & Mendoza Romero, N. C. (2023). *Análisis cuantitativo de datos para la investigación educativa y social*. Universidad Pedagógica Nacional.

Hemetek, U. (2015). Applied Ethnomusicology as an Intercultural Tool: Some Experiences from the Last 25 years of Minority Research in Austria. In S. Pettan & J. T. Titon (Eds.), *The Oxford Handbook of Applied Ethnomusicology* (pp. 229-277). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199351701.013.10

Henderson, S., Cain, M., Istvandity, L., & Lakhani, A. (2017). The role of music participation in positive health and wellbeing outcomes for migrant populations: A systematic review. *Psychology of Music*, *45*(4), 459-478. https://doi.org/10.1177/0305735616665910

Henley, J., & Higgins, L. (2020). Redefining excellence and inclusion. *International Journal of Community Music*, *13*(2), 207-216. https://doi.org/10.1386/ijcm_00020_1

Hernández, M., & Urreiztieta V, M. T. (1996). Significación Social del Sistema de Orquestas Preinfantiles, Infantiles y Juveniles de Venezuela.

Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.

Herrero Casado, L., & Taboada Peiró, J. J. (2020). Proyecto Tardes de Garaje: el arte urbano como herramienta para la difusión de los ODS entre adolescentes. *Cuadernos de Investigación en Juventud*(8), 7-21. https://doi.org/10.22400/cij.8.e044

Hess, J. (2014). Radical musicking: Towards a pedagogy of social change. *Music Education Research*, *16*(3), 229-250.

Hess, J. (2018). Challenging the empire in empir(e)ical research: the question of speaking in music education. *Music Education Research*, *20*(5), 573-590. https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1433152

Hess, J. (2019a). *Music education for social change: Constructing an activist music education*. Routledge.

Hess, J. (2019b). Singing our own song: Navigating identity politics through activism in music. *Research Studies in Music Education*, *41*(1), 61-80. https://doi.org/10.1177/1321103x18773094

Hess, J. (2020). Finding the “both/and”: Balancing informal and formal music learning. *International Journal of Music Education*, *38*(3), 441-455. https://doi.org/10.1177/0255761420917226

Hess, J. (2023). Activist Music Teaching: A Way Forward or a New Autocracy? *Action, Criticism & Theory for Music Education*, *22*(2), 6-36. https://doi.org/10.22176/act22.2.6

Heyeres, M., Perera, N., Udah, H., Attakey, A., Whiteside, M., & Tsey, K. (2021). Interventions Targeting the Wellbeing of Migrant Youths: A Systematic Review of the Literature. *Sage Open*, *11*(3), Article 21582440211046942. https://doi.org/10.1177/21582440211046942

Higgins, L. (2012). *Community music: In theory and in practice*. Oxford University Press.

Higgins, L. (2019). *Case Study: Ethno Portugal* [Report](York St John, Issue. E. Research. https://www.ethnoresearch.org/publications/

Higgins, L. (2020). *Pilot Case Studies 2019* [Report]. https://www.ethnoresearch.org/publications/

Higgins, L., & Willingham, L. (2017). *Engaging in community music: An introduction*. Routledge.

Hikiji, R. S. G. (2003). *A música e o risco: uma etnografia da performance musical entre crianças e jovens de baixa renda em São Paulo* [Tesis doctoral, Universidade de São Paulo]. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-16062021-072036/pt-br.php

Hirsch, L. E. (2010). “Playing for Change”: Peace, Universality, and the Street Performer. *American Music*, *28*(3), 346-367. https://doi.org/10.5406/americanmusic.28.3.0346

Höffe, O. (2010). La tolerancia en tiempos de conflictos interculturales: reflexiones de un filósofo político. *Areté*, *22*(1), 131-148.

Hogle, L. A. (2021). Inclusion of a music learner with ASD through play-full intersubjectivity. *Research Studies in Music Education*, *43*(2), 212-225, Article 1321103x20935208. https://doi.org/10.1177/1321103x20935208

Hollinger, D. (2006). *Instrument of Social Reform*

Hood, S. (2016). *Ada's violin: The story of the Recycled Orchestra of Paraguay*. Simon and Schuster.

Hopkins, M., Provenzano, A. M., & Spencer, M. S. (2017). Benefits, challenges, characteristics and instructional approaches in an El Sistema inspired after-school string program developed as a university–school partnership in the United States. *International Journal of Music Education*, *35*(2), 239-258. https://doi.org/10.1177/0255761416659509

Horsley, S., & Woodford, P. (2015). Facing the Music: Pursuing Social Justice Through Music Education in a Neoliberal World. In C. Benedict, P. Schmidt,

G. Spruce, & P. Woodford (Eds.), *The Oxford handbook of social justice in music education* (pp. 62-67). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.013.6

Hospital, M. M., Morris, S. L., Wagner, E. F., & Wales, E. (2018). Music Education as a Path to Positive Youth Development: An El Sistema-Inspired Program. *Journal of Youth Development*, *13*(4), 149-163. https://doi.org/10.5195/jyd.2018.572

Hovde, S., Maulidi, A. S., & Østern, T. P. (2021). Towards Just Dance Research: An uMunthu Participatory and Performative Inquiry Into Malawian–Norwegian Entanglements. In *Arts-Based Methods for Decolonising Participatory Research* (pp. 59-80). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003053408-4

Hovde, S. S. (2019). The Traditional Concept Umunthu as entangled in a Malawian Dance Teacher's Educational Practice. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, *3*(1).

Howell, G. (2017). *A world away from war Music interventions in war-affected settings* [Tesis doctoral, Queensland Conservatorium, Griffith University]. https://fatcat.wiki/release/n3ckl6cvzva4toqp7j323xvedi

Howell, G. (2018). Harmony. *Music and Arts in Action*, *6*(2), 45-58. http://musicandartsinaction.net/

Howell, G. (2023a). Exploring the order and disjuncture of music projects in places affected by war. In O.Odena (Ed.), *Music and Social Inclusion: International Research and Practice in Complex Settings* (pp. 7-21). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003188667

Howell, G. (2023b). Peaces of music: understanding the varieties of peace that music-making can foster. *Peacebuilding*, *11*(2), 152-168. https://doi.org/10.1080/21647259.2022.2152974

Howell, G., Bartleet, B.-L., Davidson, J. W., & Pope, J. (2021). *"First of all, be friends"* (Rock music, social connection, inclusion and mobility in Kosovo and North Macedonia: An evaluation of Music Connects, a project using culture as a driver for social innovation in former Yugoslavia, Issue. https://musicianswithoutborders.org/wp-content/uploads/2021/10/First-Of-All-Be-Friends-An-evaluation-of-Music-Connects-Howell-Bartleet-Davidson-and-Pope.pdf

Howell, G., Godwin, L., & Baker, G. (2020). *2019 Survey of the Field of Music as Social Action: Summary Report*. Agrigento. https://agrigentomusic.com/wp-content/uploads/2020/09/Howell-G.-Godwin-L.-Baker-G.-2020-2019-Survey-of-the-Field-of-Music-as-Social-Action_Summary-Report.pdf

Howell, G., Higgins, L., & Bartleet, B.-L. (2017). Community Music Practice: Intervention through Facilitation. In R. Mantie & G. D. Smith (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Making and Leisure* (pp. 601-618). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190244705.013.26

Howell, G., Pruitt, L., & Hassler, L. (2019). Making music in divided cities: Transforming the ethnoscape. *International Journal of Community Music*, *12*(3), 331-348. https://doi.org/10.1386/ijcm_00004_1

Hususán, A. I. (2023). *Técnica vocal y discapacidad visual: Estudio de caso del aula virtual del Coro Inclusivo Cantatutti* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Zaragoza].

Hymel, S., & Katz, J. (2019). Designing Classrooms for Diversity: Fostering Social Inclusion. *Educational Psychologist*, *54*(4), 331-339. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1652098

Ilari, B. S., Keller, P., Damasio, H., & Habibi, A. (2016). The Development of Musical Skills of Underprivileged Children Over the Course of 1 Year: A Study in the Context of an El Sistema-Inspired Program. *Frontiers in Psychology*, *7*, 13, Article 62. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00062

Izcara Palacios, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.

Jaques-Dalcroze, E. (2014). *Rhythm, music and education*. Read Books Ltd. https://es.everand.com/book/262683115/Rhythm-Music-and-Education

Jazzera, A. (2019, 26 de diciembre). Landfill Harmonic: Paraguay's Recycled Orchestra. *Al Jazzera*. https://www.aljazeera.com/program/witness/2019/12/26/landfill-harmonic-paraguays-recycled-orchestra

Jeffrey, B. (2018). Ethnographic Writing. In *The Wiley Handbook of Ethnography of Education* (pp. 113-134). https://doi.org/10.1002/9781118933732.ch6

Jellison, J. A., & Draper, E. A. (2015). Music Research in Inclusive School Settings: 1975 to 2013. *Journal of research in music education*, *62*(4), 325-331. https://doi.org/10.1177/0022429414554808

Jermyn, H. (2004). *The art of inclusion* (35). https://static.a-n.co.uk/wp-content/uploads/2016/09/phpyAtV3b.pdf

Jewell, S., & Atkin, R. (2013). *Enabling technology*. Helen Hamlyn Centre for Design.

Jimeno Gracia, M. M. (2007). David J. Hargreaves. In B. M. Díaz Gómez & A. Giráldez Hayes (Eds.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes* (Vol. 240, pp. 203-210). Graó.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.

Jones, J. (2017). How ingenious sign language interpreters are bringing music to life for the deaf: visualizing the sound of rhythm, harmony & melody. *Open Culture*. http://www.openculture.com/2017/04/how-ingenious-sign-language-interpreters-are-bringingmusic-to-life-for-the-deaf.html

Jorgensen, E. R. (2015). Intersecting Social Justices and Music Education. In C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, & P. Woodford (Eds.), *The Oxford handbook of social justice in music education* (pp. 7-28). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.013.3

Jörissen, B., & Unterberg, L. (2019). Diversity Education Through Artistic Means in Germany. In C.-H. Lum & E. Wagner (Eds.), *Arts Education and Cultural Diversity: Policies, Research, Practices and Critical Perspectives* (Vol. 1, pp. 223-232). Springer. http://www.springer.com/series/16093

Juan Morera, B. (2017). *El coro en el Aula de Educación Secundaria Obligatoria en Zaragoza* [Trabajo Fin de Master, Universidad de Zaragoza]. https://zaguan.unizar.es/record/63691

Juan-Morera, B., Nadal-García, I., & López-Casanova, M. B. (2020). Música y lengua de signos a cuatro voces, una experiencia educativa y musical para la inclusión. *Revista Electrónica de LEEME*(45), 35-52. https://doi.org/10.7203/leeme.45.16244

Juan-Morera, B., Nadal-García, I., & López-Casanova, M. B. (2023). Discapacidad visual y música en lengua de signos: un reto hacia la inclusión. In M. O. G.R. Etxebarrieta, M. Pikaza, O. Leonet (Ed.), *El rol de la ciudadanía en un mundo diverso. Estrategias de inclusión e innovación socioeducativa*. Editorial GRAO.

Juan-Morera, B., Nadal-García, I., López-Casanova, M. B., & Vicente, E. (2023). Self-Perception of Inclusion in an Inclusive Choir: An Analysis Using the Scale for the Assessment of Inclusion (SAI). *Behavioral Sciences*, *13*(9), 758. https://doi.org/10.3390/bs13090758

Juntunen, M.-L. (2018). Promoting accessibility and equality in Finnish Basic Education in the Arts. *Finnish Journal of Music Education*, *2*(21), 78-88.

Juvonen, J. (2019). Multiple Approaches to Uniting Students Across Groups: Introduction to the Special Issue on Social Inclusion. *Educational Psychologist*, *54*(4), 247-249. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1657017

Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L., & Smith, D. S. (2019). Promoting Social Inclusion in Educational Settings: Challenges and Opportunities. *Educational Psychologist*, *54*(4), 250-270. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655645

Kagan, S., & Kagan, M. (2017). *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente, CA : Kagan Publishing.

Kaikkonen, M., & Kivijärvi, S. (2013). Interaction creates learning: engaging learners with special educational needs through Orff-Schulwerk. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education*, *5*(2), 132-137.

Kaneko, M. (2011). Alliteration in Sign Language Poetry. In J. Roper (Ed.), *Alliteration in Culture* (pp. 231-246). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9780230305878_15

Karamy, S. E., & Bainus, A. (2020). West-Eastern Divan Orchestra: A Representation of Peace Optimism from the Middle East. *Jurnal Ilmiah Hubungan Internasional*, *16*(1), 87-97. https://doi.org/10.26593/jihi.v16i1.3341.87-97

Kartomi, M. (2007). Youth orchestras in the global scene. *Australasian Music Research*(9), 1-26.

Katz, M. H. (2011). *Multivariable analysis: a practical guide for clinicians and public health researchers*. Cambridge University Press.

Kennedy, A., & Danesi, S. (2022). *La lucha contra la pobreza, la exclusión social y la discriminación*. Ficha técnica sobre la Unión Europea: Parlamento Europeo

Kenyon, N. (2015). El Sistema: Orchestrating Venezuela's Youth. *New York Review of Books*, *62*(14), 74-76.

Kermeliotis, T. (2012, 24 de marzo). Playing for Change: Músicos callejeros unen al mundo a través de canciones. *CNN en Español*. https://cnnespanol.cnn.com/2012/03/24/playing-for-change-musicos-callejeros-unen-al-mundo-a-traves-de-canciones/

Kivijärvi, S. (2012). Project disabled people as musicians: A systemic approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *45*, 416-427. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.578

Kivijärvi, S. (2019). Applicability of an applied music notation system: A case study of Figurenotes. *International Journal of Music Education*, *37*(4), 654-666. https://doi.org/10.1177/02557614198454

Kivijärvi, S., & Kaikkonen, M. (2015). The role of Special Music Centre Resonaari in advancing inclusive music education in Finland. *European perspectives on music education*, *4*, 229-240.

Kivijärvi, S., & Poutiainen, A. (2020). Supplying social capital through music education: A study on interaction in special educational needs students' concerts. *Research Studies in Music Education*, *42*(3), 347-367. https://doi.org/10.1177/1321103x19843005

Kivijärvi, S., & Rautiainen, P. (2021a). Advancing equity through reasonable accommodation in music education.

Kivijärvi, S., & Rautiainen, P. (2021b). Equity in music education in Finland: A policy window opened through the case of "Figurenotes". *Nordic Research in Music Education*, *2*(1), 20-45.

Klugman, J. (2011). *Human Development Report 2011. Sustainability and Equity: A better future for all* (Sustainability and Equity: A Better Future for All (November 2, 2011). UNDP-HDRO Human Development Reports, Issue. P. Macmillan.

Kodaly, Z. (1974). *Selected Writings of Zoltan Kodaly*. Boosey & Hawkes Music Publishers Limited.

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

Koutsouris, G., Anglin-Jaffe, H., & Stentiford, L. (2020). How well do we understand social inclusion in education? *British Journal of Educational Studies*, *68*(2), 179-196. https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1658861

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1973). *Taxonomía de los objetivos de la educación: Clasificación de las metas educativas*. Marfil.

Kraus, N., Hornickel, J., Strait, D. L., Slater, J., & Thompson, E. (2014). Engagement in community music classes sparks neuroplasticity and language development in children from disadvantaged backgrounds. *Frontiers in Psychology*, *5*, 9, Article 1403. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01403

Kraus, N., Slater, J., Thompson, E. C., Hornickel, J., Strait, D. L., Nicol, T., & White-Schwoch, T. (2014a). Auditory learning through active engagement with

sound: biological impact of community music lessons in at-risk children. *Frontiers in Neuroscience*, *8*, 12, Article 351. https://doi.org/10.3389/fnins.2014.00351

Kraus, N., Slater, J., Thompson, E. C., Hornickel, J., Strait, D. L., Nicol, T., & White-Schwoch, T. (2014b). Music Enrichment Programs Improve the Neural Encoding of Speech in At-Risk Children. *Journal of Neuroscience*, *34*(36), 11913-11918. https://doi.org/10.1523/jneurosci.1881-14.2014

Kuuse, A.-K. (2018). "We will fight Goliath": Negotiation of space for musical agency in children's music education. *Research Studies in Music Education*, *40*(2), 140-156. https://doi.org/10.1177/1321103x18771796

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. SAGE publications.

Lacárcel Moreno, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio Siglo XXI*, *20-21*(1), 213-226. https://revistas.um.es/educatio/article/view/138

Laes, T. (2015). Empowering later adulthood music education: A case study of a rock band for third-age learners. *International Journal of Music Education*, *33*(1), 51-65. https://doi.org/10.1177/0255761413515815

Laes, T. (2017a). Beyond Participation: A Reflexive Narrative of the Inclusive Potentials of Activist Scholarship in Music Education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*(210-211), 137-151. https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.210-211.0137

Laes, T. (2017b). *The (im)possibility of inclusion. Reimagining the Potentials of Democratic Inclusion in and through Activist Music Education* [Tesis doctoral, Sibelius Academy of the Arts]. https://helda.helsinki.fi/handle/10138/235133

Laes, T. (2020). Disability and the Complex Politics of Inclusion in Music Education.*Music for All, Music with All: Equity and Diversity in Special Music Education and Music Therapy.* Special Music Education and Music Therapy Online Pre-Conference Seminar, Helsinki.

Laes, T. (2023). Rethinking, Re-storying, and Reclaiming Narratives of Aging in Music Education Research. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, *22*(3), 227-251. https://doi.org/10.22176/act22.3.227

Laes, T., & Creech, A. (2023). Re-conceptualizing music education in the older adult life course: A qualitative meta-synthesis. *International Journal of Population Studies*, *9*(3), 15-32. https://doi.org/10.36922/ijps.383

Laes, T., & Schmidt, P. (2014). Policy capacity as a catalyst for teacher activism in Finnish music education. *Policy and Media in and for Diverse Global Community. ISME–International Society for Music Education*, 106-112.

Laes, T., & Schmidt, P. (2016). Activism within music education: working towards inclusion and policy change in the Finnish music school context. *British Journal of Music Education*, *33*(1), 5-23. https://doi.org/10.1017/s0265051715000224

Laes, T., & Westerlund, H. (2018). Performing disability in music teacher education: Moving beyond inclusion through expanded professionalism. *International*

Journal of Music Education, *36*(1), 34-46. https://doi.org/10.1177/0255761417703782

Laes, T., Westerlund, H., Sæther, E., & Kamensky, H. (2021). Practising civic professionalism through inter-professional collaboration. In H. Westerlund & H. Gaunt (Eds.), *Expanding professionalism in music and higher music education* (pp. 16-29). https://doi.org/10.4324/9781003108337

Lally, E. (2009). The power to heal us with a smile and a song: Senior well-being, music-based participatory arts and the value of qualitative evidence. *Journal of Arts & Communities*, *1*(1), 25-44. http://hdl.handle.net/10453/11865

Lara, M. A. R. (2022). El pensamiento epistemológico de un maestro. José Antonio Abreu Anselmi. *Red de Investigación Educativa*, *14*(1), 35-50.

Laubressac, C., Forzy, L., & Taboury, S. (2011). *Pérenniser l'Orchestre des jeunes DEMOS: Scénarios et préconisations après 2 années d'expérimentation* [Report]. https://academic.oup.com/ml/article-abstract/96/4/683/2384973?redirectedFrom=fulltext

Laurence, F. (2015). El Sistema: Orchestrating Venezuela's Youth. *Music & Letters*, *96*(4), 683-686. https://doi.org/10.1093/ml/gcv082

Lauro, C., & Repoll, M. (2011). *El Milagro de Candeal. Documental realizado por Fernando Trueba, 2004* (Archivos de ciencias de la educacion, Issue. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5440/pr.5440.pdf

Le Gaulledoc, M. A. (1997). Bases del método Martenot. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, *10*(29), 15-24.

Le Tirant, D. (2017). *Démos, un nouvel espace de pratiques professionnelles* [Report]. https://demos.philharmoniedeparis.fr/l-evaluation.aspx

Le Tirant, D. (2019). *Ce que Démos fait au métier III : Les chefs et cheffes d'orchestre* [Report]. https://demos.philharmoniedeparis.fr/l-evaluation.aspx

Leman, M., Nijs, L., & Di Stefano, N. (2017). On the role of the hand in the expression of music. In M. Bertolaso & N. Di Stefano (Eds.), *The hand: perception, cognition, action* (Vol. 38, pp. 175-192). SAPERE. Studies in Applied Philosophy, Epistemology and Rational Ethics. https://doi.org/10.1007/978-3-319-66881-9_11

Lenoir, R. (1974). *Les exclus: un Français sur dix*. Éditions Seuil.

Leontiev, A., Luria, A. R., & Vigotsky, L. S. (2004). *Psicología y pedagogía* (M. E. Benítez, Trans.; 2 ed., Vol. 99). Ediciones Akal. https://www.akal.com/libro/psicologia-y-pedagogia_33675/

Levy, G. J. (2021). *Músicas do mundo em processos educativos* [Trabajo Fin de Grado, Universidade de São Paulo]. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-31082021-195045/pt-br.php

Li, M. (2020). A Musical Journey Along the Silk Road—Encounter, Discovery and Change. In G. E. H. Perchlaner, H. Thees, M. Gruber (Ed.), *China and the New Silk Road: Challenges and Impacts on the Regional and Local Level* (pp. 147-154). Springer International Publishing.

Ligoya, A. M. (2011). Music education in Malawi: The need for a philosophy. *Journal of the Musical Arts in Africa*, *8*(1), 101-111.

Lima, J. C. (2022). O desenvolvimento humano e musical através do ensino coletivo de música adotado pelo Projeto Guri. *TCC Musica*. https://repositorio.uninter.com/handle/1/930

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.

Lindblom, A. (2017). 'It gives them a place to be proud' - Music and social inclusion. Two diverse cases of young First Nations people diagnosed with autism in British Columbia, Canada. *Psychology of Music*, *45*(2), 268-282. https://doi.org/10.1177/0305735616659553

Listman, J., Loeffler, S. C., & Timm, R. L. (2018). Deaf musicality and unearthing the translation process. *Journal of American Sign Languages and Literature*, 1-9. http://journalofasl.com/deaf-musicality/

Lobo Rosa Marques, L. F. (2020). *Música, infâncias e desproteção social* [Trabajo Fin de Grado, Universidade Federal de Sao Paulo]. https://repositorio.unifesp.br/xmlui/handle/11600/64522

López Gil, G. A. (2011). ¿Música vieja, música nueva? Procesos de cambio cultural en la práctica de las cuerdas tradicionales andinas de Colombia, transición al siglo XXI. *Artes La Revista*, *17*(10), 140-157. https://revistas.udea.edu.co/index.php/artesudea/article/view/24307

López Íñigo, R. (2015). The Sound of Garbage: The Landfill Harmonic Orchestra. *Harvard Review of Latin America*, *XIV*(2). https://revista.drclas.harvard.edu/the-sound-of-garbage/

López Preciado, R. (2020). *La música como medio para el desarrollo corporal y expresivo en personas con discapacidad visual* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Zaragoza].

López-Cano, R., & San Cristóbal Opazo, U. r. (2014). *Investigación artística en música. Problemas, métodos, experiencias y modelos*. Fondo Nacional para la Cultura y las Artes de México y ESMuC, Barcelona.

López-Casanova, M. B. (2009). *La enseñanza de la música en educación infantil y primaria en Aragón (1982-2002): proyección e influencia del pensamiento pedagógico de Mariángeles Cosculluela Mazcaray* [Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza]. https://zaguan.unizar.es/record/30675/files/TESIS-2015-032.pdf

López-Casanova, M. B. (2021). *Mariángeles Cosculluela Mazcaray. Compromiso, innovación y reforma de la educación musical*. Institución Fernando el Católico.

López-Casanova, M. B., Nadal-García, I., & Juan-Morera, B. (2020). El Arte de cantar en Lengua de Signos. Conference Proceedings CIVAE 2020, Madrid, España.

López-Casanova, M. B., Nadal-García, I., & Juan-Morera, B. (2023a). Formación vocal y las TAC: claves para la inclusión de personas con discapacidad visual. In A. Vico-Bosch & L. Vega Caro (Eds.), *La innovación en el ámbito*

socioeducativo a través de las tecnologías y la atención a la diversidad (pp. 581-596).

López-Casanova, M. B., Nadal-García, I., & Juan-Morera, B. (2023b). La inclusión en el coro como medio de transformación social. In F. M. Sirignano & R. Martínez-Roig (Eds.), *Educación, investigación e innovación en red* (First edition ed., pp. 97-112). Editorial Aula Magna. McGraw-Hill.

López-Casanova, M. B., Nadal-García, I., Larraz-Rábanos, N., & Juan-Morera, B. (2021). Análisis del bienestar psicológico en la práctica coral inclusiva. *Per Musi*(41), 1-16. https://doi.org/10.35699/2317-6377.2021.35188

López-Ibor Aliño, S. (2007). Carl Orff. In B. M. Díaz Gómez & A. Giráldez Hayes (Eds.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes* (Vol. 240, pp. 71-77). Graó.

Lorenzino, L. (2015). El Sistema in Canada: A recent history, part 1. *Canadian Music Educator*, *56*(4), 18-25.

Lorenzo De Reizábal, M. (2020). Las Escuelas de Música y los proyectos musicales socioeducativos y comunitarios. Modelos educativos, retos y contextos. *ARTSEDUCA*(27), 36-53. https://doi.org/10.6035/artseduca.2020.27.3

Lorenzo Quiles, O., & Cárdenas Soler, R. N. (2018). Diversidad cultural como reto a la educación musical en Colombia: problemas relacionales entre culturas musicales, formación e investigación de la música. In G. P. Zapata Restrepo & S. Niño Morales (Eds.), *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas* (Vol. 13, pp. 291-312).

Lubet, A. (2009). The inclusion of music/the music of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, *13*(7), 727-739. https://doi.org/10.1080/13603110903046010

Lubet, A. (2011). Disability rights, music and the case for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, *15*(1), 57-70. https://doi.org/10.1080/13603110903125178

Luna-Nemecio, J., & Rodríguez-Reinoso, O. A. (2022). La práctica colectiva de la música. Banda Sinfónica Juvenil de San Pedro Sula: Espacio posible para el desarrollo social sostenible. *Revista Electrónica Educare*, *26*(1), 1-18. https://doi.org/10.15359/ree.26-1.17

Luttrell-Rowland, M., Engebretson, J., & Segalo, P. (2021). Shaping policy, sustaining peace: Intergenerational activism in the policy ecosystem. *Agenda*, *35*(1), 109-119. https://doi.org/10.1080/10130950.2021.1883926

Ma, Y.-Y. (2008). Paths of Globalization: From the Berbers to Bach. *New Perspectives Quarterly*, *25*(2), 19-21.

Maguraushe, W. (2017). *Musicking at home on the wood that sings: contemporary marimba performance practices in Zimbabwe* [Tesis doctoral, University of South Africa]. https://nyaspubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1749-6632.2012.06498.x

Majno, M., & Annals, N. Y. A. S. (2012). From the model of El Sistema in Venezuela to current applications: learning and integration through collective music education. In *Neurosciences and Music Iv: Learning and Memory* (Vol. 1252,

pp. 56-64). Blackwell Science Publ. https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2012.06498.x

Maler, A. (2013). Songs for Hands: Analyzing interactions of sign language and music. *Music Theory Online*, *19*(1). https://doi.org/10.30535/mto.19.1.4

Maler, A. (2015). Musical expression among deaf and hearing song signers. *The Oxford handbook of music and disability studies*, 73-91.

Mannaerts, S. (2015). *Music in contrast to military occupation: On the significance of community music in occupied territory* [Trabajo Fin de Master, Leiden University]. https://staff-studenttheses.universiteitleiden.nl/handle/1887/35935

Mantie, R. (2022). On being a weak editor. *International Journal of Community Music*, *15*(2), 169-173. https://doi.org/10.1386/ijcm_00057_2

Mantie, R., & Risk, L. (2020). *Framing Ethno-World: Intercultural music exchange, Tradition, and Globalization* [Report]. https://www.ethnoresearch.org/publications/

Mantie, R., Risk, L., Tironi, P., Manson-Curry, K., Li, J., & de Groot, A. (2021). *The Complexities of Intercultural Music Exchange* [Report]. https://www.ethnoresearch.org/publications/

Martenot, M. (1993a). *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación* (M. Villar Ponz, Trans.). Rialp.

Martenot, M. (1993b). *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación: método Martenot, libro del profesor* (M. Villar Poz, Trans.). RIALP.

Martin, A. J., Strnadová, I., Loblinzk, J., Danker, J. C., & Cumming, T. M. (2021). The role of mobile technology in promoting social inclusion among adults with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *34*(3), 840-851. https://doi.org/10.1111/jar.12869

Martínez Espina, J. J. (2020). Música y Poder: Juventudes Musicales de España como instrumento de política exterior para el reconocimiento internacional del Régimen de Franco: La figura de Florentino Pérez-Embid. *Investigaciones Históricas. Época Moderna y Contemporánea*(40), 645-676. https://doi.org/10.24197/ihemc.40.2020.645-676

Martínez Hernández, A. (2020). Dos modelos diferentes de cambio social a través de la música en Bolivia: la Orquesta Sinfónica Juvenil de Santa Cruz de la Sierra y la Orquesta Municipal San José de Chiquitos. *AV Notas: Revista de Investigación Musical*(10), 9-23.

Martínez-Medina, A., Morales-Calvo, S., Rodríguez-Martín, V., Meseguer-Sánchez, V., & Molina-Moreno, V. (2022). Sixteen years since the Convention on the Rights of Persons with Disabilities: what have we learned since then? *International journal of environmental research and public health*, *19*(18), 11646. https://doi.org/10.3390/ijerph191811646

Matarasso, F. (2015). A place in the city: Recognizing creative inclusion1. In *Culture and Sustainability in European Cities* (pp. 127-140). Routledge.

Matossian, V., & Gehlhaar, R. (2015). Human Instruments: Accessible Musical Instruments for People with Varied Physical Ability. *Annual Review of*

Cybertherapy and Telemedicine, *219*, 202-207. https://doi.org/10.3233/978-1-61499-595-1-202

Maulida, R. P., Naylilhusna, Q., & Antula, P. W. (2019, 2019-01-01). Promoting Sign Language by Digitizing Song Interpretation using Indonesian Sign Language in Social Media. Proceedings of the Eleventh Conference on Applied Linguistics (CONAPLIN 2018), Bandung, Indonesia.

Maus, F. E., Whiteley, S., Nyong'o, T., & Sherinian, Z. (2022). *The Oxford Handbook of Music and Queerness*. Oxford University Press.

McCarthy, M. (2015). Understanding Social Justice from the Perspective of Music Education History. In C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, & P. Woodford (Eds.), *The Oxford handbook of social justice in music education* (pp. 29-46). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.013.1

McPherson, G. E., & Welch, G. F. (2012a). *The Oxford Handbook of Music Education, Volume 1*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199730810.001.0001

McPherson, G. E., & Welch, G. F. (2012b). *The Oxford Handbook of Music Education, Volume 2*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199928019.001.0001

Menon, F., & Carlini, Á. (2007). *A Juventude Hitlerista (Hitlerjugend) e as Juventudes Musicais (Jeunesses Musicales): estudo comparativo destas associações durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945)*

Merati, N., Siedlikowski, S., Puzhko, S., Hamzeh, J., Wary, N., Clark, R., Zekri, H., & Longo, C. (2019). In Their Words: Children's Perspectives on an El Sistema Music Program's Effects on their Well-Being. *Progress in Community Health Partnerships:Research, Education and Action*, *13*(4), 359-369. https://doi.org/10.1353/cpr.2019.0069

Meskell, L., & Pels, P. (2020). Introduction: embedding ethics. In *Embedding ethics* (pp. 1-26). Routledge.

Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, *21*(2), 146-159. https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184

Messiou, K. (2019). The missing voices: students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, *23*(7-8), 768-781. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623326

Mestrinel, F. d. A. S. (2013). O fazer musical por meio da prática coletiva: processos de ensino e aprendizagem musical no Projeto Guri e na bateria da escola de samba Nenê de Vila Matilde. In E. C. d. Souza (Ed.), *De experiências e aprendizagens: educação não formal, música e cultura popular.* (pp. 69-84). EdUFSCar.

Mier, P. (2012). Aplicaciones prácticas del método Willems a la enseñanza instrumental formal especializada: una mirada desde los estilos de aprendizaje. V Congreso mundial de estilos de aprendizaje, Santander.

Millà, A. (2021). Soundpainting Sign Language: Possibilities and Connections with Tactileology. *Philosophies*, *6*(3), 69. https://doi.org/10.3390/philosophies6030069

Miller, J. (2017). El Sistema: Orchestrating Venezuela's Youth. *British Journal of Music Education*, *34*(3), 337-338. https://doi.org/10.1017/s0265051717000195

Mino-Roy, J., St-Jean, J., Lemus-Folgar, O., Caron, K., Constant-Nolett, O., Després, J. P., & Gauthier-Boudreault, C. (2021). Effects of music, dance and drama therapies for people with an intellectual disability: A scoping review. *British Journal of Learning Disabilities*, *50*(3), 385-401. https://doi.org/10.1111/bld.12402

Mitchell, J., Vincett, G., Hawksley, T., & Culbertson, H. (2020). *Peacebuilding and the Arts*. Springer.

Moliner Miravet, L., Cabedo-Mas, A., Puerto Sanchez, X., & Macián, R. (2020). *Una experiencia de Aprendizaje Servicio y música comunitaria en el Grado de Maestro/a en Educación Primaria de la Universitat Jaume I* El Papel Del Aprendizaje-Servicio En La Construcción De Una Ciudadanía Global The Role of Service-Learning in the Construction of a Global Citizenship,

Morales Petersen, W. L. (2015). *El Acceso a la educación musical en comunidades en riesgo de exclusión social en México: estudio sobre las orquestas infantiles y juveniles de los Núcleos Comunitarios de Aprendizaje Musical (NUCAM) inspiradas en el Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. http://hdl.handle.net/10803/333332

Moreno González, A. (2017). *La mediación artística: Arte para la transformación social, la inclusión social y el trabajo comunitario*. Ediciones Octaedro.

Moreno, J. (2016, 29 de diciembre). Gustavo Dudamel:'Incluso en el desenfreno tiene que haber precision.'. *El País*. http://cultura.elpais.com/cultura/2016/12/28/actualidad/1482931360_577158.html

Moretti, F., Van Vliet, L., Bensing, J., Deledda, G., Mazzi, M., Rimondini, M., Zimmermann, C., & Fletcher, I. (2011). A standardized approach to qualitative content analysis of focus group discussions from different countries. *Patient Education and Counseling*, *82*(3), 420-428. https://doi.org/10.1016/j.pec.2011.01.005

Morgado Ramiro de Lima, A., Morgado Ramiro de Lima, G., & Maia Cister, A. (2014). Social Inclusion as Innovation. 8th International Scientific Conference on Economic and Social Development and 4th Eastern European ESDConference: Building Resilient Economy, Zagreb, Croatia.

Morin, F. (2014). From Caracas to the Canadian prairies: Executive summary of the pilot evaluation of an El-Sistema-inspired after-school orchestral program. *Canadian Music Educator*, *56*(1), 20-26.

Mortvedt, S. (2016). *Hjarta kjenner sin eigen slaatt. En kvalitativ studie av deltakeres opplevelse av musikkdeling fra ungdomsprosjektet Ethno* [Trabajo Fin de

Master, Norges musikkhøgskole. Norwegian Academy of Music]. http://hdl.handle.net/11250/2379135

Mullen, P. (2018). Community music. *Music and Arts in Action*, *6*(2), 4-15.

Muntaner Guasp, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. In P. Arnaiz, M. D. Hurtado , & F. J. Soto (Eds.), *25 años de integración escolar en España.* Consejeria de Educación, Formación y Empleo.

Muntaner-Guasp, J. J., Mut-Amengual, B., & Pinya-Medina, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, *26*(2), 85-105. https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5

Muñiz Cachón, Á. (2018). *Mosaico de sonidos* https://www.filmin.es/pelicula/mosaico-de-sonidos

Murillo, F. J., & Román, M. (2008). Resultados de aprendizaje en América Latina a partir de las evaluaciones nacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *1*(1). https://revistas.uam.es/riee/article/view/4677

Nadal-García, I., & Fernández Amat, C. (2020). Popularizabilidad, sincretismo semiótico y función poética en “Bullerengue”, de J. Artel y JA Rincón, interpretado por Cantatutti. *Tropelías: Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*(7), 611-624. https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias/tropelias.202074777

Nadal-García, I., López-Casanova, M. B., Fernández Amat, C., & Juan-Morera, B. (2018a). Cantar para incluir. In N. Lag López (Ed.), *Educación musical. Recursos para el cambio Metodológico* (pp. 165-172). Procompal.

Nadal-García, I., López-Casanova, M. B., Fernández Amat, C., & Juan-Morera, B. (2018b). El coro Cantatutti: una práctica musical inclusiva en la Universidad de Zaragoza. In R. Roig-Vila (Ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 859-869). Octaedro. http://hdl.handle.net/10045/87929

Nadal-García, I., López-Casanova, M. B., & Juan-Morera, B. (2021). Música más lengua de signos: una revisión de la literatura. *Revista Música Hodie*, *21*. https://doi.org/10.5216/mh.v21.67634

Nadal-García, I., López-Casanova, M. B., & Serrano-Pastor, R. M. (2021). Canto coral inclusivo: beneficios de la integración de las TIC. Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación, A Coruña.

Nadal-García, I., López-Casanova, M. B., & Serrano-Pastor, R. M. (2022). Actividad coral inclusiva y tecnología digital. In C. Franco Vázquez & C. Gillanders (Eds.), *Educación artística para el cambio* (pp. 141-150). Peter Lang publishing group.

Nadal-García, I., Pérez-Penalva, L., López-Casanova, M. B., & Juan-Morera, B. (2021). Experiencias sobre música en lengua de signos en España. In T. Sola, S. Alonso-García, M. G. Fernández, & J. C. de la Cruz-Campos (Eds.), *Estudios sobre innovación e investigación educativa* (pp. 704-713). Dykinson.

Nelson, C. (2015). *El Sistema: Orchestrating Venezuela's Youth* (0039-2049).

Nemoy, L., & Gerry, D. W. (2015). Adapting the El Sistema program to Canadian communities. *The Canadian Music Educator*, *56*(3), 8.

Nethsinghe, R., Joseph, D., Mellizo, J., & Cabedo-Mas, A. (2022). Teaching songs from diverse cultures to pre-service teachers using a “Four Step Flipped” method. *International Journal of Music Education*, *41*(3), 383-397. https://doi.org/10.1177/02557614221110952

Nicolás Alonso, P. (2019). *Música y compromiso social. Iniciativas de RSC para la inclusión social en organizaciones del ámbito de las artes escénicas: el caso de la OSCyL* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. http://uvadoc.uva.es/handle/10324/40315

Novakowski, C. (2012). El Sistema-inspired: The joy and goodness of striving towards excellence. *The Canadian Music Educator*, *54*(2), 14.

OCDE. (2012). *Equity and Quality in Education*. https://doi.org/10.1787/9789264130852-en

Odena, O. (2015). La investigación en educación musical dentro de las ciencias sociales. Reflexiones desde el Reino Unido. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, *12*(1), 1-10. https://doi.org/10.5209/rev_RECIEM.2015.v12.49141

Odena, O. (2023a). A model for developing music and music education activities for social cohesion in complex settings. In O. Odena (Ed.), *Music and Social Inclusion* (pp. 22-36). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003188667-4

Odena, O. (2023b). *Music and Social Inclusion: International Research and Practice in Complex Settings* (O. Odena, Ed.). Taylor & Francis. https://doi.org/10.4324/9781003188667

Odena, O. (2023c). The role of music in social projects: an introduction to its well-being benefits. *Mental Health and Social Inclusion*, *27*(3), 210-219. https://doi.org/10.1108/MHSI-01-2023-0013

Odena, O., Figueiredo, S., González-Moreno, P. A., Green, A., Howell, G., Pairon, L., Rodríguez-Sánchez, A., Slatcher, S., & Zapata-Restrepo, G. (2022). *Can Music be a Tool for Social Transformation?* F. Careers. https://futurumcareers.com/can-music-be-a-tool-for-social-transformation

Olcina-Sempere, G., & Ferreira, M. (2020). The didactics of musical expression and inclusion: a mixed study with undergraduate students of the degree in primary education on the importance of music in primary education. *ARTSEDUCA*(25), 23-39. https://doi.org/10.6035/Artseduca.2020.25.3

Olcina-Sempere, G., Reis, J. J., & Ferreira, M. (2020). Intercultural education: music as an intrument of social cohesion. *Revista De Educacion Inclusiva*, *13*(1), 288-311. http://www.e-revistes.uji.es/index.php/artseduca/article/download/4222/3418

Oliver, M. (1983). *Social Work with Disabled People*. Macmillan. https://books.google.es/books?id=pzSmQgAACAAJ

Oliver, M. (2013). The social model of disability: Thirty years on. *Disability & society*, *28*(7), 1024-1026.

Oriol de Alarcón, N. (2005). La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *Revista Electrónica de LEEME*(16), 01-33.

Oriola Requena, S., Gustems Carnicer, J., & Navarro Calafell, M. (2021). La educación musical: fundamentos y aportaciones a la neuroeducación. *Journal of neuroeducation*, *2*(1), 22-29. https://doi.org/10.1344/joned.v2i1.31576

Osborne, M. S., McPherson, G. E., Faulkner, R., Davidson, J. W., & Barrett, M. S. (2016). Exploring the academic and psychosocial impact of El Sistema-inspired music programs within two low socio-economic schools. *Music Education Research*, *18*(2), 156-175. https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1056130

Osborne, N. (2012). Neuroscience and "real world" practice: music as a therapeutic resource for children in zones of conflict. *Neurosciences and Music Iv: Learning and Memory*, *1252*, 69-76. https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2012.06473.x

Ovcharenko, N., Sysoieva, S., Samoilenko, A., Chebotarenko, O., & Bohianu, K. (2021). Formation of prospective music art teachers' readiness for inclusive educational activity. *Amazonia Investiga*, *10*(45), 175-184. https://doi.org/10.34069/ai/2021.45.09.18

Oxoby, R. (2009). Understanding social inclusion, social cohesion, and social capital. *International Journal of Social Economics*, *36*(12), 1133-1152. https://doi.org/10.1108/03068290910996963

Pairon, L. (2023). The art of positive fatalism. In *Music and Social Inclusion* (pp. 161-171). Routledge.

Pascual Mejía, P. (2010). *Didáctica de la música para primaria* (2 ed.). Pearson Educación. https://www.universitarialibros.com/libro/didactica-de-la-musica_4297

Pastor Sousa, S. (2021). *Música interpretada-traducida a la Lengua de Signos Española y diversidad funcional visual* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Zaragoza]. https://zaguan.unizar.es/record/106376?ln=es

Pastor-Quirce, M. d. M. (2014). *El proyecto educativo In Crescendo, una contextualización y estado de la cuestión* [Trabajo Fin de Grado, Universidad Internacional de la Rioja]. https://reunir.unir.net/handle/123456789/2378

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.

Payne, C. (2022). Beyond the fourth wall. *Music Teacher*, *101*(5), 31-33. https://doi.org/10.12968/mt.2022.101.5.31

Paynter, J. (1999). *Sonido y estructura* (H. Urquhart, Trans.). Ediciones Akal. https://www.akal.com/libro/sonido-y-estructura_32112/

Pedro-Viejo Pérez, B. (1 de diciembre de 2022). Comunicación personal. In B. Juan-Morera (Ed.).

Pedroza, L. (2015). Of Orchestras, Mythos, and the Idealization of Symphonic Practice: The Orquesta Sinfonica de Venezuela in the (Collateral) History of

El Sistema. *Latin American Music Review-Revista De Musica Latinoamericana*, *36*(1), 68-93. https://doi.org/10.7560/lamr36103

Pedroza, L. R. (2016). El Sistema: Orchestrating Venezuela's Youth. *Latin American Music Review-Revista De Musica Latinoamericana*, *37*(2), 246-249.

Peñalba Acitores, A., Moriyón Mojica, C., & Luque Perea, S. (2018). Más que sonido: interpretación de música instrumental en lengua de signos para las personas sordas. *Tabanque. Revista Pedagógica*(31), 94-107. https://doi.org/10.24197/trp.31.2018.94-107

Peñalba Acitores, A., Moriyón Mojica, C., Luque Perea, S., & Cabezas Clavijo, G. (2017). La metáfora conceptual como recurso pedagógico musical para personas sordas y con discapacidad auditiva. Actas del congreso CNLSE de la LSE, Madrid.

Pérez Penalva, L. (2020). *Música en lengua de signos, un arte inclusivo* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Zaragoza]. https://zaguan.unizar.es/record/95178?ln=es

Pettan, S., & Titon, J. T. (2015). *The Oxford handbook of applied ethnomusicology*. Oxford Handbooks.

Picaud, M. (2018). *Des familles dans l'orchestre: Approche sociologique du projet Démos (résumé du rapport)* [Report].

Piedra Setién, C. (2016). *La música como herramienta para la inclusión educativa: Proyecto musical inclusivo "El arte de incluir"* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Cantabria]. https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/8719/PiedraSetienCristina.pdf

Pirone, J. (2018). Does Music Have a Place in ASL Pedagogy. *Journal of American Sign Languages & Literatures*. http://journalofasl.com/music-asl-pedagogy/.

Plancke, C. (2021). Reframing Gender Complementarity: Dance and Women's Empowerment in Post-Genocide Rwanda. *Journal of International Women's Studies*, *22*(5), 284-298.

PNUD. (1990). *Informe sobre desarrollo humano 1990* [Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo](8471147718). Tercer Mundo Editores.

Poutiainen, A., Kivijärvi, S., & Kaikkonen, M. (2013). Music for All for Music: A Study of the Resonaari Concert Audience and Equalized Interaction. In K. Tirri & E. Kuusisto (Eds.), *Interaction in educational domains* (pp. 171-181). Sense Publishers.

Poveda, D., Thomson, P., & Ferro, L. (2018). Ethnographic explorations of the arts and education: an introduction. *Ethnography and Education*, *13*(3), 269-272. https://doi.org/10.1080/17457823.2018.1462009

Prieto, U. (2016, 9 de diciembre). La historia de Cateura: "El mundo nos envía basura, nosotros le devolvemos música". *HuffPost*. https://www.huffingtonpost.es/2016/12/21/orquesta-de-reciclados-de-cateura_n_13510958.html

Puromies, M., & Juvonen, A. (2020). Systematized literature review of el sistema, the venezuelan social music education method. *Problems in music pedagogy*, *19*(2), 35-63.

Quero, M. F.-C. (2011). Proyectos musicales inclusivos. *Tendencias pedagógicas*(17), 74-82.

Quiroga-Fuentes, I., & Angel-Alvarado, R. (2020). Prácticas inclusivas en orquestas infanto-juveniles: Un estudio de caso en Chile. *ARTSEDUCA*(28), 140-151. https://doi.org/10.6035/artseduca.2021.28.11

Ramdane, I. (2015, 25 de junio). From trash to Tchaikovsky. *USA Today News*. https://eu.usatoday.com/story/news/world/2015/06/25/impact-journalism-day-from-trash-to-tchaikovsky/29287107/

Ramírez, Y. Y., & Briceño, J. M. (2013). La orientación social y la educación emocional a través de la música coral: una práctica educativa para la formación en ciudadanía. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*(19), 87-102.

Rangasami, J., Stacey, M., Mulder, A., & Dlamini, L. (2016). *Evaluation of the "Ending impunity Final report to: torture and cruel, inhumane and degrading treatment of children in prison in South Africa and Malawi" project*.

Rawal, N. (2008). Social Inclusion and Exclusion: A Review. *Dhaulagiri Journal of Sociology and Anthropology*, *2*(0), 161-180. https://doi.org/10.3126/dsaj.v2i0.1362

Real Decreto 53/2023, de 31 de enero, por el que se aprueba el Reglamento del Comité Español de Ética de la Investigación. Boletín Oficial del Estado (27): Ministerio de Ciencia e Innovación Retrieved from https://www.boe.es/eli/es/rd/2023/01/31/53

Reis, H. (2019). *Ethno Portugal Supplement* [Report]. https://www.ethnoresearch.org/publications/

Reisdorf, B., & Rhinesmith, C. (2020). Digital Inclusion as a Core Component of Social Inclusion. *Social Inclusion*, *8*(2), 132-137. https://doi.org/10.17645/si.v8i2.3184

Reiter, B. (1997). PRACATUM-Escola Profissionalizante de Músicos de Rua-uma abordagem sociológica:" espaços urbanos em mudança". *Caderno CRH*, *10*(26).

Reiter, B. (2009). Fighting exclusion with culture and art Examples from Brazil. *International Social Work*, *52*(2), 155-166. https://doi.org/10.1177/0020872808099727

Restrepo, G. P. Z., & Morales, S. N. (2018). Diversidad cultural como reto a la educación musical en Colombia: problemas relacionales entre culturas musicales, formación e investigación de la música. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, *13*(2). https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae13-1.dccr

Revuelta, A. (2019, 23 de mayo). Alpartir reflexiona sobre la escuela del futuro y su carácter inclusivo. *El Periódico de Aragón*. https://www.elperiodicodearagon.com/la-cronica-de-

valdejalon/2019/05/23/alpartir-reflexiona-escuela-futuro-caracter-46644934.html

Ribas, R. M. (2021). *Vulnerabilidade e isolamento durante a pandemia da COVID-19: avaliação dos alunos do projeto Guri* [Tesis doctoral, Universidade Presbiteriana Mackenzie]. https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/28647

Ribeiro, H., Bäckström, M., & Ahlbom, P. (2019). An autobiographical history of Ethno Sweden: a testimonial about its origins, underlying ideology and initial goals. *Orfeu*, *4*(2), 7-29. https://doi.org/10.5965/2525530404022019007

Ribeiro Paziani, D. (2017). *O Ensino coletivo de contrabaixo acústico: a vivência de processos criativos com alunos do Projeto Guri/Ribeirão Preto e a ideia de experiência de Jorge Larrosa* [Trabajo Fin de Grado, Universidade Estadual Paulista]. https://www.amplificar.mus.br/data/referencias/ver/O-Ensino-coletivo-de-contrabaixo-acustico--a-vivencia-de-processos-criativos-com-alunos-do-Projeto-Guri-Ribeirao-Preto-e-a-ideia-de-experiencia-de-Jorge-Larrosa

Riding, A. (2006, 20 de agosto). Harmony across a divide. *New York Times*. https://www.nytimes.com/2006/08/20/arts/music/20ridi.htm

Riiser, S. (2009). *Negotiating the Divan: a study of the West-Eastern Divan Orchestra* [Trabajo Fin de Master, University of Oslo]. http://urn.nb.no/URN:NBN:no-21525

Riiser, S. (2010). National identity and the west-eastern divan orchestra. *Music and Arts in Action*, *2*(2), 19-37. https://doi.org/10.1017/S0265051717000146

Rimmer, M. (2018). Harmony or Discord? Understanding children's valuations of a Sistema-inspired initiative. *British Journal of Music Education*, *35*(1), 43-55. https://doi.org/10.1017/s0265051717000146

Rincón Prat, G. C. (2017). *El impacto social y educativo del programa musical" Batuta": el sistema nacional de orquestas sinfónicas juveniles e infantiles en Colombia* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14613808.2021.1993165?needAccess=true

Rinde, F. B., & Kenny, A. (2021). Music in the school life of newly arrived migrant children: potential paths to participation and belonging. *Music Education Research*, *23*(5), 622-633. https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1993165

Rinta, T., Purves, R. S., Welch, G., Stadler Elmer, S., & Bissig, R. (2011). Connections between children's feelings of social inclusion and their musical backgrounds. *Journal of Social Inclusion*, *2*(2), 34-57.

Robertson, C. (2020). Inclusion. *Music and Arts in Action*, *7*(Special Issue: Keywords for Music in Peacebuilding), 5-22.

Robertson, C., Sandoval, E., Urbain, O., & Golden, M. (2018). Introduction to Keywords for Music in Peacebuilding. *Music and Arts in Action*, *6*(Special Issue: Keywords for Music in Peacebuilding), 1-3.

Robinson, C. R., Belgrave, M. J., & Keown, D. J. (2019). Effects of Disability Type, Task Complexity, and Biased Statements on Undergraduate Music Majors'

Inclusion Decisions for Performance Ensembles. *Journal of Music Teacher Education*, *28*(2), 70-83. https://doi.org/10.1177/1057083718811396

Robinson, O. (2018). Deafening music: Transcending sound in musicking. *Journal of American Sign Languages and Literatures*. http://journalofasl.com/transcending-sound/.

Rodas, A. (2006). *A model for community participation in the performing arts: Social action through music and the internationalization of the Venezuela orchestra system* [Trabajo Fin de Master, Columbia University]. https://cmpr.edu/wp-content/uploads/2020/02/RodasMastersEssay.pdf

Rodrigo Moreno, J. A. (2015). Música para la inclusión: el programa de orquestas infantiles de la provincia de San Juan (Argentina). *Eufonía: Didáctica de la música*.

Rodríguez Sánchez, A. d. P. (2019). *"Nos han enseñado a estar en compañía" Estudio de los programas musicales colectivos con comunidades víctimas del conflicto armado en Colombia como espacios de reconstrucción del tejido social* [Tesis doctoral, Universitat Jaume I Castellón]. http://hdl.handle.net/10803/667100

Rodríguez-Sánchez, A., Odena, O., & Cabedo-Mas, A. (2023). Using sound ethnography to study a social music programme in Colombia. In O. Odena (Ed.), *Music and Social Inclusion* (pp. 217-229). Routledge.

Rodríguez-Sánchez, A., Odena, O., & Cabedo–Mas, A. (2018). Using life histories with sound postcards to investigate a music programme for social reconstruction in Colombia. *British Journal of Music Education*, *35*(2), 177-190. https://doi.org/10.1017/s0265051717000298

Romera, L. A., Madariaga, A., & Lazkano, I. (2019). O Milagre do Candeal e a Pedagogia do Ócio Humanista: Transformações Sociais a partir da Música. *LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer*, *22*(2), 353-374. https://doi.org/10.35699/1981-3171.2019.13571

Romero Naranjo, F. J. (2019). Cuerpo, movimiento y emoción: BAPNE. *Cuadernos de pedagogía*, *499*, 142-145. http://hdl.handle.net/11162/191436

Rose, D. H., Meyer, A., & Hitchcock, C. (2005). *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies*. Harvard Education Press. http://hepg.org/hep-home/books/the-universally-designed-classroom

Roubertie Soliman, L., Rix-Lièvre, G., & Wierre-Gore, G. (2021). *L'orchestre Démos Clermont-Ferrand, l'œuvre d'un travail interprofessionnel: Que pouvons-nous apprendre des modalités de coordination entre les acteurs?* [Report].

Rubio Frutos, M. d. H., & Cabero, M. A. (2019). Proyecto In-Crescendo. In S. P. I. Nieto (Ed.), *Experiencias para nuevos espacios de aprendizaje en Educación Musical* (Vol. 5, pp. 93-104). Procompal.

Ruddock, E. (2018). On being musical: Education towards inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, *50*(5), 489-498. https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1198248

Rueda Mueses, Y. M. (2020). Incidencia de la música en la transformación social y la construcción de paz en el territorio rural del Catambuco (Nariño - Colombia). *Ricercare*(13), 26-55. https://doi.org/10.17230/ricercare.2020.13.2

Ruiz Marull, D. (2017, 14 de julio). Los intérpretes en lengua de signos, las nuevas estrellas de los conciertos. *La Vanguardia*. https://www.lavanguardia.com/cultura/20170714/424092363556/interprete-signos-sordos-conciertos-holly-maniatty-waka-flocka-snoop-dogg.html

Ruokonen, I., Pollari, S., Kaikkonen, M., & Ruismäki, H. (2012). The resonaari special music centre as the developer of special music education between 1995-2010. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *45*, 401-406. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.576

Sabbatella Riccardi, P. L. (2005). Intervención musical en el alumnado con necesidades educativas especiales delimitaciones conceptuales desde la pedagogía musical y la musicoterapia. *Tavira: Revista electrónica de formación de profesorado en comunicación lingüística y literaria*, *20*, 123-139. http://hdl.handle.net/10498/7767

Sabirón Sierra , F. (2006). *Métodos etnográficos de investigación en ciencias sociales*. Mira Editores.

Sachs, M., Kaplan, J., Sarkissian, A. D., & Habibi, A. (2017). Increased engagement of the cognitive control network associated with music training in children during an fMRI Stroop task. *Plos One*, *12*(10), 29, Article e0187254. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0187254

Said, E. W. (1993). *Culture and imperialism*. Vintage Books.

Salazar, J. A. (2020). Vivre ensemble en Colombie? Le Plan Nacional de Música para la Convivencia (2002). *Gradhiva*(31), 92-111. https://doi.org/10.4000/gradhiva.5072

Salinas Arias, B. A. (2018). El Ingreso de las Músicas Colombianas a la Educación Superior del Conservatorio del Tolima. *Revista Electrónica de LEEME*(41). https://doi.org/10.7203/leeme.40.10220

Salinas, J. R. (2021). Nuevas perspectivas sobre las agrupaciones musicales universitarias: identidad, educación musical y transferencia social. *ARTSEDUCA*, *29*(29), 91-106. https://doi.org/10.6035/Artseduca.2021.29.7

Samson, G., & Franchina, L. (2019). *Regards et réflexions sur l'implantation de DEMOS à La Réunion* [Report].

Samuels, K. (2015). The Meanings in Making: Openness, Technology and Inclusive Music Practices for People with Disabilities. *Leonardo Music Journal*, *25*, 25-29. https://doi.org/10.1162/LMJ_a_00929

Samuels, K. (2019). The Drake Music Project Northern Ireland: Providing Access to Music Technology for Individuals with Unique Abilities. *Social Inclusion*, *7*(1), 152-163. https://doi.org/10.17645/si.v7i1.1706

Samuels, K. (2020). Inclusion. *Music and Arts in Action*, *7*(Special Issue: Keywords for Music in Peacebuilding), 23-36.

Samuels, K., & Schroeder, F. (2019). Performance without Barriers: Improvising with Inclusive and Accessible Digital Musical Instruments. *Contemporary Music Review*, *38*(5), 476-489. https://doi.org/10.1080/07494467.2019.1684061

Sánchez Borroy, A. (2021, 10 de mayo). “Una inclusión con mayúsculas parte de estar mezclados, no podíamos tener gente de un solo perfil en el coro”. *elDiario.es*. https://www.eldiario.es/aragon/sociedad/inclusion-mayusculas-parte-mezclados-no-podiamos-gente-perfil-coro_128_7916494.html

Sánchez Lansch, E. (2008). *The Promise of Music* Unitel; Unitel.

Sánchez Sánchez, L. (2021). Violin Learning in Hearing Impaired Students. *Musica Hodie*, *21*, Article e67802. https://doi.org/10.5216/mh.v21.67802

Sánchez Sánchez, L., & Muñoz Sánchez, P. (2020). The training of students with visual disabilities within the framework of music conservatories in Spain. *Revista Electronica Complutense De Investigacion En Educacion Musical-Reciem*, *17*, 49-62. https://doi.org/10.5209/reciem.66689

Sanmartí Puig, N. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Ediciones Octaedro.

Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review (2006–2017). *Review of Educational Research*, *89*(5), 655-696. https://doi.org/10.3102/0034654319862493

Sarazin, M. (2017). Can student interdependence be experienced negatively in collective music education programmes? A contextual approach. *London Review of Education*, *15*(3), 488-504. https://doi.org/10.18546/lre.15.3.11

Sarfson Gleizer, S., & Larraz Rábanos, N. (2017). Influencias del aprendizaje musical en el bienestar de un grupo de personas mayores de 65 años. *Acta de Investigación Psicológica*, *7*(2), 2727-2734. https://doi.org/10.1016/j.aipprr.2017.06.004

Schafer, R. M. (1970). *Cuando las palabras cantan* (R. de Gainza, Trans.). Ricordi Americana.

Schafer, R. M. (1972). *Limpieza de oídos* (R. A. de Gainza, Trans.; 1967 ed.). Ricordi Americana.

Schafer, R. M. (1983). *El compositor en el aula* (B. Spitta, Trans.; 1965 ed.). Ricordi Americana.

Schafer, R. M. (1984). *El rinoceronte en el aula* (R. de Gainza, Trans.; 1975 ed.). Ricordi Americana.

Schafer, R. M. (1990). *El nuevo paisaje sonoro* (J. Schultis, Trans.; 1969 ed.). Ricordi Americana.

Schargorodsky, H. (2021). Sonidos de la Tierra y la Orquesta de Cateura: innovación en contextos difíciles. In L. s. Bonet & M. González-Piñero (Eds.), *La innovación en la gestión de la cultural: reflexiones y experiencias* (pp. 199-212). Edicions de la Universitat de Barcelona.

Schaun, A. (2001). Educomunicação: Ilê Aiyê ea visibilidade da cidadania negra. XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação, Brasil.

Schippers, H. (2010). *Facing the music: Shaping music education from a global perspective*. Oxford University Press.

Schippers, H. (2015). Applied Ethnomusicology and Intangible Cultural Heritage: Understanding “Ecosystems of Music” as a Tool for Sustainability. In S. Pettan & J. T. Titon (Eds.), *The Oxford Handbook of Applied Ethnomusicology* (pp. 134-156). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199351701.013.7

Schippers, H. (2022). *Sharing Songs, Shaping Community* [Report]. https://www.ethnoresearch.org/publications/

Schippers, H., & Bartleet, B.-L. (2013). The nine domains of community music: Exploring the crossroads of formal and informal music education. *International Journal of Music Education*, *31*(4), 454-471. https://doi.org/10.1177/0255761413502441

Schippers, H., Higgins, L., & Gibson, S.-J. (2022). *Understanding the Magic of the Ethno Experience* [Report]. https://www.ethnoresearch.org/publications/

Schischlick, A. (1985). Jeunesses Musicales and the International Youth Year. *The World of Music*, *27*(1), 106-110.

Schlesinger, J. S. (1978). Nonverbal communication: Information and application for counselors. *The Personnel and Guidance Journal*, *57*(4), 183-187.

Schmidt, P. (2013). Lessons without limit: risk, critical thinking and empowerment in a meaningful education through music. *Art Music Review*, *24*(1).

Schmidt, P. (2015). The Ethics of Policy: Why a Social Justice Vision of Music Education Requires a Commitment to Policy Thought. In C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, & P. Woodford (Eds.), *The Oxford handbook of social justice in music education* (pp. 47-61). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.013.4

Schoenbaum, D. (2012, 30 de noviembre). Venezuela’s El Sistema movement: Orchestrating a musical role model for the world. *Washington Post*. https://www.washingtonpost.com/lifestyle/style/venezuelas-el-sistema-movement-orchestrating-a-musical-role-model-for-the-world/2012/11/29/d0177258-37d7-11e2-b01f-5f55b193f58f_story.html

Serna López, E. M., & Piñera García, P. (2018). La interpretación de canciones en lengua de signos española: problemas traductológicos. Actas del Congreso CNLSE de la Lengua de Signos Española, Madrid.

Serra Sangüesa, L., Alonso Martínez, H., Paczkowski, M., Aragay Borràs, J. M., & Morata Garcia, T. (2016). Riborquestra, basket beat y espacio mestizo: tres buenas prácticas de arte comunitario que trabajan desde la participación, el empoderamiento, la identidad y la creatividad. *Búsqueda*, *3*(17), 202-213. https://doi.org/10.21892/01239813.289

Serrano-Pastor, R. M., Nadal-García, I., & López-Casanova, M. B. (2022). Aportaciones de las TIC a la práctica coral inclusiva. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*(19), 4. https://doi.org/10.5209/reciem.74303

Serrat Manén, J., & Fernández-Viader, M. D. P. (2013). Una aproximación a los referentes informativos de las personas sordas. *Revista española de discapacidad*, *01*(01), 179-194. https://doi.org/10.5569/2340-5104.01.01.09

Silvestri, J., Ehrenberg, H., Dick, L., & Shim, P. (2018). Universal design for music: Exploring the intersection of deaf education and music education. *Journal of American Sign Languages & Literatures*. http://journalofasl.com/universal-design/.

Simplican, S. C., Leader, G., Kosciulek, J., & Leahy, M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation. *Research in developmental disabilities*, *38*, 18-29. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.008

Skoutella, A. P. (2018). A multicultural/intercultural conceptual framework for training music professionals for disadvantage youth, social inclusion and music–Suggested activities and model of implementation. *Erasmus+ KA2 STAMP Project—Social Inclusion in Music*.

Slatcher, S. (2023). 'Participatory songwriting'as process/narrative: Insights from a community music project with diverse communities in the North East of England. In O. Odena (Ed.), *Music and Social Inclusion* (pp. 52-68). Routledge.

Slater, J., Skoe, E., Strait, D. L., O'Connell, S., Thompson, E., & Kraus, N. (2014). Longitudinal Effects of Group Music Instruction on Literacy Skills in Low-Income Children. *Plos One*, *9*(11), 9, Article e113383. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0113383

Slater, J., Skoe, E., Strait, D. L., O'Connell, S., Thompson, E., & Kraus, N. (2015). Music training improves speech-in-noise perception: Longitudinal evidence from a community-based music program. *Behavioural Brain Research*, *291*, 244-252. https://doi.org/10.1016/j.bbr.2015.05.026

Slater, J., Tierney, A., & Kraus, N. (2013). At-Risk Elementary School Children with One Year of Classroom Music Instruction Are Better at Keeping a Beat. *Plos One*, *8*(10), 9, Article e77250. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0077250

Sloboda, J., Baker, G., Karttunen, S., Mazzola, A., Rojas, J. S., Van Zijl, A., Westerlund, H., & Zapata Restrepo, G. (2020). Music for social impact: An overview of context, policy and activity in four countries, Belgium, Colombia, Finland, and the UK. *Finnish Journal of Music Education*, *23*(1 & 2). https://sites.uniarts.fi/web/fjme/archive

Smaczny, P. (2005). *Knowledge Is the Beginning* E. M. International; EuroArts Music International.

Smaczny, P., & Stodtmeier, M. (2009). *El Sistema: Music to change life* E. M. International; EuroArts Music International. http://www.elsistema-film.com/

Small, C. (1998). Musicking: The meanings of performing and listening. *Music Education Research*, *1*, 9-22. https://doi.org/10.1080/1461380990010102

Soldevila-Pérez, J., Muntaner-Guasp, J. J., & Naranjo-Llanos, M. (2023). Collaboration between ethnographers and the educational community of a

school in the development of inclusive education. *Ethnography and Education*, *18*(1), 94-111. https://doi.org/10.1080/17457823.2023.2180323

Soler Nages, J. L. (2016). Orientación, educación emocional y bienestar. Inteligencia Emocional y Bienestar II: Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones, Zaragoza.

Southard, K. (2022). *Enhancing the Social Justice Outcomes of El Sistema-Inspired Programs by Integrating Kingian Nonviolence Philosophy* [Tesis doctoral, University of Rochester]. http://hdl.handle.net/1802/36909

Stainova, Y. (2020). 'Tchaikovsky is ours:' the practice of minor music from the barrios of Venezuela. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, *15*(3), 270-291. https://doi.org/10.1080/17442222.2020.1773032

Stanton, B. (2018). Musicking in the borders toward decolonizing methodologies. *Philosophy of Music Education Review*, *26*(1), 4-23. https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.26.1.02

Stavracas, I. (2013). *Projeto Guri: análise das ações socioeducativas em dois polos paulistas* [Tesis doctoral, Universidade Nove de Julho UNINOVE]. http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/525

Steele, J. S. (2017). El Sistema fundamentals in practice: An examination of one public elementary school partnership in the US. *International Journal of Music Education*, *35*(3), 357-368. https://doi.org/10.1177/0255761416659514

Stige, B. (2011). *Invitation to Community Music Therapy*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203803547

Stock, J. P. (2018). Violence. *Music and Arts in Action*, *6*(Special Issue: Keywords for Music in Peacebuilding), 91-104. http://institute.min-on.org/

Stonehouse, M. (2013). *Inclusive choirs: Welcoming youth with exceptionalities* [Trabajo Fin de Master, University of Saskatchewan]. http://hdl.handle.net/10388/ETD-2013-07-1146

Straus, J. N. (2011). *Extraordinary measures: Disability in music*. Oxford University Press.

Subirats Bayego, M. d. A. (2007). Zoltán Kodály. In B. M. Díaz Gómez & A. Giráldez Hayes (Eds.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes* (Vol. 240, pp. 63-70). Graó.

Sutela, K., Kivijärvi, S., & Anttila, E. (2021). Moving encounters. In *Expanding Professionalism in Music and Higher Music Education* (pp. 89-101). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003108337-8

Sutherland, E. (1985). Music to their eyes: Song-to-sing interpreting at the Hudson Clearwater Festival. *Sign Language Studies*(49), 363-373.

Suzuki, S., & Spencer, J. (2004). *Educados con Amor: El Método Clásico de la Educación del Talento* (L. Fernández Carbonell & E. Gil López, Trans.) [Spanish Translation of "Nurtured by Love"]. Alfred Publishing Company Inc.

Symes, C. (2006). The paradox of the canon: Edward W. Said and musical transgression. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, *27*(3), 309-324. http://www.tandf.co.uk/journals

Tablón-Fernández, D. (2014). *Proyecto de intervención social a través de la música* [Trabajo Fin de Grado, Universidad Internacional de La Rioja]. https://reunir.unir.net/handle/123456789/2774

Talbot, B. C. (2018). *Marginalized voices in music education*. Routledge New York.

Tapson, K., Daykin, N., & Walters, D. M. (2018). The role of genre-based community music: A study of two UK ensembles. *International Journal of Community Music*, *11*(3), 289-309. https://doi.org/10.1386/ijcm.11.3.289_1

Tarver, H. M. (2018). *The history of Venezuela*. ABC-CLIO.

Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. (2015). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*. John Wiley & Sons.

TED, T., Entertainment, Design. (2009). *The El Sistema music revolution*. https://www.ted.com/talks/jose_antonio_abreu_the_el_sistema_music_revolution

Tejera, V. (1977). Un ejemplo para América Latina: La Orquesta Infantil de Carora. *Revista Resumen*, *186*, 34-36.

Televisión Española, T. (2018a). Coro Cantatutti - 10/08/18 (Season 10, Episode 473). *En lengua de signos*. TVE 2.

Televisión Española, T. (2018b). Telediario - 15 horas - 08/11/18. *Telediario*. TVE.

Televisión Española, T. (2022). En lengua de signos - 05/06/22 (Season 14, Episode 616). *En lengua de signos*. TVE 2.

The jamovi project. (2022). *jamovi*. In (Version 2.4.1.) https://www.jamovi.org.

Thériault, V., & Mercier, J.-P. (2023). Illustrations of ethical dilemmas during ethnographic fieldwork: when social justice meets neoliberalism in adult education. *Ethnography and Education*, *18*(1), 4-20. https://doi.org/10.1080/17457823.2023.2180324

Thomas, G. (2013). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*, *39*(3), 473-490. https://doi.org/10.1080/01411926.2011.652070

Thompson, R. H., Cotnoir-Bichelman, N. M., Mckerchar, P. M., Tate, T. L., & Dancho, K. A. (2007). Enhancing early communication through infant sign training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *40*(1), 15-23. https://doi.org/10.1901/jaba.2007.23-06

Tillborg, A. D. L., & Ellefsen, L. W. (2021). Policy and leadership discourses in Sweden's Art and Music Schools: the inclusion of refugee children. *Music Education Research*, *23*(3), 348-361. https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1929138

Titon, J. T., & Pettan, S. (2015). An Introduction to Applied Ethnomusicology. In S. Pettan & J. T. Titon (Eds.), *The Oxford Handbook of Applied Ethnomusicology* (pp. 3-68). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199351701.013.26

Townsley, G., & Allgood, B. (2015). *Landfill Harmonic* E. P. H. V. Films; Eureka Productions Hidden Village Films.

Trondman, M., Willis, P., & Lund, A. (2018). Lived Forms of Schooling. In *The Wiley Handbook of Ethnography of Education* (pp. 31-49). https://doi.org/10.1002/9781118933732.ch2

Trueba, F. (2011). *El milagro de Candeal* B. M. S. S. A. Fernando Trueba P.C.; BMG Music Spain S.A.

Tsaklagkanou, L. A.-A., & Creech, A. (2016). Una orquesta juvenil incluyente: Pedagogía, cuidado pastoral y ejecución musical. *Revista Internacional De Educacion Musical*, *4*, 85-94. https://doi.org/10.12967/riem-2016-4-p085-094

Tsakloglou, P., & Papadopoulos, F. (2002). Aggregate level and determining factors of social exclusion in twelve European countries. *Journal of European Social Policy*, *12*(3), 211-225. https://doi.org/10.1177/095287200201200339 4

Tunstall, T. (2012). *Changing lives: Gustavo Dudamel, El Sistema, and the transformative power of music*. WW Norton & Company.

Turino, T. (2008). *Music as social life: The politics of participation*. University of Chicago Press.

Turton, A., & Durrant, C. (2002). A study of adults' attitudes, perceptions and reflections on their singing experience in secondary school: some implications for music education. *British Journal of Music Education*, *19*(1), 31-48. https://doi.org/10.1017/S0265051702000128

Ubalijoro, É., Uwizeyimana, B. J., & Verghis, M. (2016). Women and Leadership in Rwanda, Emerging Transformation: The Spiritual, Social, and Political Dimensions of Transmuting Suffering. In *Creative Social Change* (pp. 295-309). Emerald Group Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/S2058-88012016035

UN, U. N. (2006a). *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD)*.

UN, U. N. (2006b). *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities.* New York, NY: United Nations

UNESCO. (1976, 26 de octubre - 30 de noviembre). Actas. Conferencia General, 19ª reunión, Nairobi, Kenia.

UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/notice?id=p::usmarcdef_0000127583_spa

UNESCO. (1994, 7-10 June). World Conference on Special Needs Education: Access and Quality; final report. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain.

UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar*. Foro Mundial sobre la Educación Dakar.

UNESCO. (2009). *Conferencia Internacional de Educación, 48a reunión, Ginebra, Suiza, 25-28 de noviembre 2008: La educación inclusiva: el camino hacia el futuro: informe final*. Oficina Internacional de Educación. https://unesdoc.unesco.org/notice?id=p::usmarcdef_0000182999_spa

UNESCO. (2016a). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar une*

aducación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/notice?id=p::usmarcdef_0000245656_spa

UNESCO. (2016b). *Educación para la ciudadanía mundial: preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957

UNESCO. (2018). *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/notice?id=p::usmarcdef_0000373718

UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/notice?id=p::usmarcdef_0000374817

UNICEF, U., OREALC, CEPAL. (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. UNESCO, OREALC, UNICEF, CEPAL. https://unesdoc.unesco.org/notice?id=p::usmarcdef_0000382636

Urbain, O. (2019). Overcoming Challenges to Music's Role in Peacebuilding. *Peace Review*, *31*(3), 332-340. https://doi.org/10.1080/10402659.2019.1735169

Urbain, O. (2020). Peacebuilding. *Music and Arts in Action*, *7*(Special Issue: Keywords for Music in Peacebuilding), 37-62.

USAID, U. S. A. f. I. D. (2012). *A Step-By-Step Guide to Focus Group Research for Non-Governmental Organizations*. United States Agency for International Development

Utrero Borlaz, I. (2021). *Análisis de programas musicosociales y propuesta educativa* [Trabajo Fin de Grado, Universidad Pontificia de Comillas]. http://hdl.handle.net/11531/53000

Val Claraco, A. (2015). The process of nonverbal communication between choir and conductor. *Revista Electrónica LEEME*(36), 49-70. https://roderic.uv.es/items/05cc8dc3-9d5e-4890-8895-06342adabd0b

Valdés, C. (2013). La lengua de signos y la comunicación bimodal. *Valdescarmen*. http://valdescarmen.blogspot.com/2013/07/la-lengua-de-signos-y-la-comunicacion.html

Valdés Urrutia, C. (1995). Entrevista con José Antonio Abreu: En la cruzada musical. *El Mercurio*.

Valencia Rincón, V. (2010). Bandas de música en Colombia: la creación musical en la perspectiva educativa. *A Contratiempo: revista de música en la cultura*(16), 3.

Valentine, E., & Evans, C. (2001). The effects of solo singing, choral singing and swimming on mood and physiological indices. *British Journal of Medical Psychology*, *74*(1), 115-120. https://doi.org/10.1348/000711201160849

Valle, M. (2008). El cantautor Tontxu habla de la irrupción de la LSE en la Música. *Faro del silencio: La revista de todas las personas sordas*(224), 20-26.

Valles Del Pozo, M. J. (2018). La orquesta entra en la escuela. “in crescendo”: luces y sombras de un encuentro prometedor. *Tabanque. Revista Pedagógica*(31), 108-122. https://doi.org/10.24197/trp.31.2018.108-122

Van Eck, F. (2014). The role of the musician working with traumatized people in a war-affected area: Let the music happen. *Journal of Applied Arts & Health*, *4*(3), 301-311. https://doi.org/10.1386/jaah.4.3.301_1

Van Eck, F. (2015). Culturally Sensitive Music Activities in Conflict Areas: Increasing Mutual Learning, Respect, and Self-esteem through Music Workshops. In S. Kim, P. Kollontai, & S. Yore (Eds.), *Mediating Peace: Reconciliation through Visual Art, Music and Film.* (pp. 265-281). Cambridge Scholars Publishing.

Van Proosdij, P. (2022). *Waking & Warming up for singers and choirs*. Helbling Verlag.

VanWeelden, K., & Whipple, J. (2014). Music Educators' Perceived Effectiveness of Inclusion. *Journal of research in music education*, *62*(2), 148-160. https://doi.org/10.1177/0022429414530563

Varvarigou, M. (2018). Group playing by ear from recordings as a vehicle for the social inclusion of disadvantaged youth. *Erasmus+ KA2 STAMP Project*, 1-12.

Veblen, K. K., Elliott, D. J., Messenger, S. J., & Silverman, M. (2013). *Community music today*. Rowman & Littlefield.

Vélaz de Medrano Ureta, C. (2005). Los retos de la educación básica en América Latina. *Documentos de Trabajo (Fundación Carolina)*(1), 1.

Vergara, J. J. (2022). *Un aula, un proyecto: El ABP y la nueva educación a partir de 2020*. Narcea, S.A. de Ediciones.

Verhagen, F., Panigada, L., & Morales, R. (2016). El Sistema Nacional de Orquestas y Coros juveniles e infantiles de Venezuela: un modelo pedagógico de inclusión social a través de la excelencia musical. *Revista Internacional De Educacion Musical*, *4*, 35-46. https://doi.org/10.12967/riem-2016-4-p035-046

Verkasalo, S. (2012). *Resonaari-Entrepreneur in Special Music Education* Arts-Health-Entrepreneurship?, Helsinki, Finland.

Vesić, I., Golubović, M., & Spasić, V. (2020). Jeunesses musicales of Yugoslavia (1954–1991) Acitivities in the Countries of Eastern Bloc Through the Prism of Socialist Yugoslavia Cultural Diplomacy. *New Sound International Journal of Music*, *55*(I), 70-90.

Vianna, E., & Stetsenko, A. (2014). Research with a Transformative Activist Agenda: Creating the Future through Education for Social Change. *Teachers College Record*, *116*(14), 575-602. https://doi.org/10.1177/016146811411601412

Vicente Sánchez, E., Verdugo Alonso, M. Á., Gómez Vela, M., Fernández Pulido, R., & Guillén Martín, V. (2015). Propiedades psicométricas de la Escala ARC-INICO para evaluar la autodeterminación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *26*(1), 8-24.

Victoria Maldonado, J. A. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Revista de Derecho de la UNED (RDUNED)*(12), 817-833. https://doi.org/10.5944/rduned.12.2013.11716

Vidas, D., Nelson, N. L., & Dingle, G. A. (2022). Music listening as a coping resource in domestic and international university students. *Psychology of Music*, *50*(6), 1816-1836. https://doi.org/10.1177/03057356211066964

Vieira da Cruz, F. (2017). O Projeto Guri e os Desafios da Educação Musical no Estado de São Paulo.*Seção Nacional do Fórum Latinoamericano de Educação Musical* Fórum Latino-Americano de Educação Musical, Brasil.

Vieira da Cruz, F., & Marques de Oliveira Cruz, D. A. (2017). O ensino de música e seus desafios abordados no Projeto Guri. Congresso de Educação do CEUNSP, São Paulo.

Vigo Arrazola, B., & Soriano Bozalongo, J. (2014). Teaching practices and teachers' perceptions of group creative practices in inclusive rural schools. *Ethnography and Education*, *9*(3), 253-269. https://doi.org/10.1080/17457823.2014.881721

Vigo-Arrazola, B., & Tummons, J. (2023). Guest Editorial: Ethnographies of Education for Social Justice. *Ethnography and Education*, *18*(1), 1-3. https://doi.org/10.1080/17457823.2023.2192170

Villaronga i Cases, E. (2017). *Música comunitaria y transformación social* [Trabajo Fin de Master, Universidad de Barcelona]. http://hdl.handle.net/2445/127673

Vougioukalou, S., Dow, R., Bradshaw, L., & Pallant, T. (2019). Wellbeing and Integration Through Community Music: The Role of Improvisation in a Music Group of Refugees, Asylum Seekers and Local Community Members. *Contemporary Music Review*, *38*(5), 533-548. https://doi.org/10.1080/07494467.2019.1684075

Wakin, D. J. (2012, 01 de marzo). Venerated high priest and humble servant of music education. *The New York Times*. http://www.nytimes.com/2012/03/04/arts/music/jose-antonio-abreu-leads-el-sistema-in-venezuela.html.

Wald, G. D. (2017). Orquestas juveniles con fines de inclusión social: De identidades, subjetividades y transformación social. *Revista foro de educación musical, artes y pedagogía*, *2*(2), 58-81.

Waldron, J. (2013). YouTube, fanvids, forums, vlogs and blogs: Informal music learning in a convergent on-and offline music community. *International Journal of Music Education*, *31*(1), 91-105. https://doi.org/10.1177/0255761411434861

Walford, G. (2018). Recognizable Continuity. In *The Wiley Handbook of Ethnography of Education* (pp. 15-29). https://doi.org/10.1002/9781118933732.ch1

Washington, D. M., & Beecher, D. G. (2010). Music as social medicine: Two perspectives on the West-Eastern Divan Orchestra. *New Directions for Youth Development*, *2010*(125), 127-140. https://doi.org/10.1002/yd.343

Weber, M. (1978). *Economy and society: An outline of interpretive sociology*. University of California press.

Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice* (2 ed.). John Wiley & Sons.

Welch, G. F., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I., & Sarazin, M. (2014). Singing and social inclusion. *Frontiers in Psychology*, *5*, 1-12, Article 803. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00803

Wells, R. (2021). Activist Music Education: Where is the Community? Transform. *Transform*. http://ray.yorksj.ac.uk/id/eprint/5860/

Westerlund, H., Karlsen, S., Kallio, A. A., Treacy, D. S., Miettinen, L., Timonen, V., Gluschankof, C., Ehrlich, A., & Shah, I. B. (2022). Visions for intercultural music teacher education in complex societies. *Research Studies in Music Education*, *44*(2), 293-312. https://doi.org/10.1177/1321103X21103249

Westerlund, H., & Partti, H. (2018). A cosmopolitan culture-bearer as activist: Striving for gender inclusion in Nepali music education. *International Journal of Music Education*, *36*(4), 533-546. https://doi.org/10.1177/0255761418771094

Westerlund, H. M. (2019). The return of moral questions: expanding social epistemology in music education in a time of super-diversity. *Music Education Research*, *21*(5), 503-516. https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1665006

Wiebe, H. (2019). Opera and Relational Aesthetics. *The Opera Quarterly*, *35*(1-2), 139-142. https://doi.org/10.1093/oq/kbz020

Willems, E. (1966). *Educación musical I, II, III, IV y V*. Ricordi Americana.

Willems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical* (M. T. Brutocao & N. L. Fabiani, Trans.; 1975 ed.). Paidós.

Willems, E. (2001). *El oído musical: la preparación auditiva del niño*. Ediciones Paidós.

Williams, A. (2015). The Problem and Potential of Commerce. In S. Pettan & J. T. Titon (Eds.), *The Oxford Handbook of Applied Ethnomusicology* (pp. 772-802). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199351701.013.25

Wilson, C., & Secker, J. (2015). Validation of the Social Inclusion Scale with Students. *Social Inclusion*, *3*(4), 52-62. https://doi.org/10.17645/si.v3i4.121

Wilson, G. B., & MacDonald, R. A. R. (2019). The Social Impact of Musical Engagement for Young Adults With Learning Difficulties: A Qualitative Study. *Frontiers in Psychology*, *10*, 10, Article 1300. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01300

Wolcott, H. F. (1985). On ethnographic intent. *Educational administration quarterly*, *21*(3), 187-203.

Wunsch, L. (2018). Orquesta de reciclados de cateura: música que enseña más allá del contexto de la basura. *Revista Teias*, *19*(53). https://doi.org/10.12957/teias.2018.33083

Wuytack, J. (2006). *Cantar y descansar: canciones con gestos*. Real Musical.

Wuytack, J., & Boal-Palheiros, G. (2009). Audición musical activa con el musicograma. *Eufonía: Didáctica de la música*, *47*(Buenas prácticas para la educación musica), 43-55. http://hdl.handle.net/10400.22/11323

Yachita, M. (2019). An Analysis of “Ethno Cambodia 2019”: Youth, Tradition and the Unavoidable Issue of Ethnicity in Asia.

Ytre-Arne, I. (2020). *The whole village has become his band* [Trabajo Fin de Master, University of Oslo]. http://hdl.handle.net/10852/78225

Zabala Vidiella, A. (1995). *La practica educativa. Como enseñar* (1 ed.). Graó.

Zaytzeff, A. (2015). *Performing Cultural Memory After the Genocide of the Tutsi: Near-Memory and the Reinvention of Culture in Rwanda* [Tesis doctoral, New York University]. https://www.proquest.com/openview/1bd7b72d39c9e199de837844a8c234fd/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750

Zimmerman Nilsson, M.-H. (2015). Inclusion functioning as exclusion: new students entering the Academy of Music in Sweden. *Teachers and Teaching*, *21*(3), 277-288. https://doi.org/10.1080/13540602.2014.953822

Zorrilla, M., Masneri, S., Dominguez, A., Tamayo, I., Simiscuka, A. A., Röggla, T., Cesar, P., & Muntean, G.-M. (2020). *A novel production workflow and toolset for opera co-creation towards enhanced societal inclusion of people* TRACTION: Opera co-creation for a social transformation https://ddd.uab.cat/record/228100

ANEXOS

ANEXO 1. Dossier de documentación interna CIC

Cantatutti

El Coro como espacio inclusivo

Origen

El Proyecto Cantatutti comenzó en Septiembre de 2017

Este proyecto nace de la convicción y la evidencia investigadora de que la actividad coral es, sin ninguna duda, un elemento transformador que influye de manera directa sobre las personas que la llevan a cabo. El canto coral afecta de maneras muy variadas a los individuos potenciando distintos tipos de crecimiento, que van desde el plano emocional hasta el desarrollo intelectual, motor o interpersonal de sus miembros.

Se trata de un **espacio realmente inclusivo** donde todos trabajamos por un objetivo común. Una actividad donde unos aprendemos de otros y donde los métodos de comunicación, aprendizaje y educación se adaptan para la inclusión de la totalidad del grupo.

Desde su creación, han participado componentes de **25 nacionalidades,** provenientes de los cinco continentes, personas con y sin diversidad funcional (**visual, auditiva, motórica y psíquica**), miembros diversos de la comunidad universitaria y ciudadanos de la sociedad en general con distintos perfiles y realidades.

Proyecto pionero España y Europa

Un modelo inclusivo desde la Universidad para toda la Sociedad.

Multidisciplinar y multisensorial

Enfoque innovador en la interpretación de la música para todos/as.

Amplio impacto social

En pocos meses de existencia, gran reconocimiento social y académico.

Objetivos:

- Consolidar un modelo de coro inclusivo que sirva de referencia en otros contextos educativos, sociales y demográficos.
- Desarrollar un espacio realmente inclusivo donde todos trabajemos en igualdad de oportunidades por un objetivo común.
- Incluir personas con diferentes capacidades, culturas y condiciones sociales.
- Realizar talleres formativos específicos para integrar a todos los miembros del coro atendiendo a las diferentes discapacidades.
- Participar en eventos, conciertos e intercambios para mostrar y difundir la labor desarrollada.
- Investigar sobre la influencia que ejerce un coro inclusivo en la adquisición de diferentes competencias a nivel emocional, social y académico.
- Consolidar un grupo de investigación en torno a la actividad coral y la inclusión desde las diferentes perspectivas: educativa, social y emocional.
- Evaluar, analizar y reflexionar sobre el proceso y los resultados del proyecto.

¿Dónde trabajamos?

Cantatutti está enraizado en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.

Contamos con la participación de la **Oficina Universitaria de Atención a la Diversidad (OUAD)**, profesorado del **Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal** y el **Departamento de Ciencias de la Educación** de la **Facultad de Educación.** Conformamos un equipo interdisciplinario compuesto por docentes, estudiantes y graduados de la Universidad de Zaragoza provenientes de la educación musical, el coro, la musicoterapia, la inteligencia emocional y la educación inclusiva. Se trabaja de forma conjunta con el **Colegio La Purísima para sordos de Zaragoza**, con el objetivo de adaptar los textos de las partituras a la lengua de signos para que sean interpretadas por todos los componentes del coro, independientemente de su desarrollo auditivo.

Desarrollo del Proyecto

Cantatutti no es solo un grupo de personas cantando a varias voces.

Su forma de expresión no es sólo vocal, sino que utiliza la expresión corporal y la lengua de signos. De esta forma, Cantatutti, llega a un mayor número de ciudadanos.

Debido a las características y perfil del coro: escaso conocimiento musical, diversidad funcional y cultural, entre otros, ha sido necesaria la aplicación de metodologías innovadoras y creativas apoyadas en las TIC, para el aprendizaje de la música y el texto del repertorio coral. La adaptación del texto coral a la lengua de signos es un aspecto muy importante para este proyecto, ya que se trata de transmitir ideas y sentimientos a través del gesto, y para ello, hay que romper en ocasiones con la literalidad de la traducción. De tal manera que en el resultado final, además de comprenderse el texto, se intenta llegar a la emoción que transmite la música. La interpretación de los textos se realiza de forma conjunta con el Colegio de Sordos La Purísima de Zaragoza. Los discapacitados visuales utilizan los teléfonos adaptados (TalkBack para smartphones y VoiceOver para iPhone) para la lectura de las letras, y audios midi para reforzar el aprendizaje de las melodías.

Con el objetivo de desarrollar habilidades sociales que permitan a los coralistas crear un clima adecuado en el coro para mejorar la inclusión, se proyecta a lo largo del curso, la realización de talleres formativos sobre: inteligencia emocional, técnica vocal, expresión corporal y adaptación de textos corales a la lengua de signos, entre otros.

INCLUSIÓN = RIQUEZA

El coro o la actividad coral "va mucho más lejos" que la simple actividad musical. Es un acto de compartir, conocer, colaborar y respetar al compañero, una tarea común en la que se crean unos vínculos difícilmente explicables fuera de este entorno musical. Un espacio que consideramos único para fortalecer la inclusión de todo el mundo en el ámbito universitario y ciudadano. Una oportunidad de dar visibilidad a las posibilidades de convivencia y trabajo colaborativo entre personas diferentes que persiguen una meta común. Un proyecto que busca la consecución de un resultado de calidad a través de la riqueza que aporta la diversidad de sus integrantes.

En el futuro:

El Proyecto Cantatutti comenzó en Septiembre de 2017

Este proyecto pretende tener una **continuidad a lo largo de los años**. La educación de la voz y la consolidación de un coro es una labor lenta. Se pretende que esta experiencia sirva de referente en diferentes comunidades educativas.

Con la creación de un coro inclusivo se **promueve y garantiza la sensibilización de la comunidad** universitaria sobre la importancia de la igualdad de oportunidades. El coro inclusivo y sus actividades, contribuyen a la atención a la diversidad, cohesión e inclusión social, de los estudiantes. Además, inciden en la mejora de la **adquisición de competencias emocionales, académicas y sociales.** A través de los talleres formativos, tanto genéricos como específicos, los estudiantes participan activamente en las necesidades propias de otros colectivos que presentan algún tipo de discapacidad. Se desarrolla la empatía, capacidad de compartir, conocer, colaborar y sobre todo, respetar al compañero, creando vínculos tanto afectivos como sociales.

El trabajo interdisciplinar y colaborativo del equipo docente e investigador llevará a abrir **nuevas posibilidades y vías de conocimiento,** utilizando la música y el coro en particular, como instrumento vehicular. Además, se ampliará el **conocimiento de los diferentes lenguajes y recursos** que la música ofrece adaptados a personas con algún tipo de discapacidad. **La práctica coral es un fenómeno social y cultural** que da muestra a través de sus actuaciones, conciertos e intercambios, de las diferentes formas de expresión derivadas de las distintas discapacidades de sus componentes.

Nos podéis encontrar en:

www.cantatutti.com

y en RRSS:

facebook.com/cantatutti

@CoroCantatutti

@coro.cantatutti

youtube.com/

Con el apoyo de:

Universidad Zaragoza

Facultad de Educación Universidad Zaragoza

Cátedra Música e Inclusión para el Cambio Social Universidad Zaragoza

iass

OUAD

LA PURÍSIMA Zaragoza

iberCaja

Premio Impulso Solidario

18 Premio Ebrópolis

FUNDACIÓN universia

Finalistas durante 3 ediciones

¿Qué dicen de nosotros?

Presencia en medios

ANEXO 2. Histórico de actuaciones del CIC

Fecha	Evento
05/12/2017	Paraninfo Jornada de Sensibilización
19/12/2017	Evento solidario de la Universidad de Zaragoza
21/12/2017	Navidad en la Facultad de Educación
09/03/2018	Facultad de Educación. Día de la Facultad
12/05/2018	Acto de Investidura de los Nuevos Doctores en Paraninfo
25/05/2018	Acto de Graduación de la Facultad de Educación
27/06/2018	Premios “Cuarto Pilar” Instituto Aragonés de Servicios Sociales (IASS) en la sede de Caixaforum en Zaragoza
05/09/2018	Inauguración de Congreso Internacional de Orientación Universitaria CIOU 2018
06/09/2018	Inauguración de VII Encuentro Internacional del Consejo Nacional de Investigación y Postgrado en Derecho (CONPEDI) en Zaragoza
09/11/2018	Presentación del Coro Cantatutti en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza
07/12/2018	*Vilnius Gediminas Technical University* de Lituania para participar en el 15º Festival Internacional de Coros "*Winter light*" Universidad de Vilnius, Lituania
14/12/2018	Teléfono de la Esperanza de Aragón en el “Centro Cultural Ibercaja-Actur” de Zaragoza
15/12/2018	Actuación en ASZA (Asociación de Sordos de Zaragoza)
18/12/2018	Clausura de la Jornada Anual de Responsabilidad Social. Premio 2018 RSA en la sala Luis Galve del Auditorio de Zaragoza
20/12/2018	Evento solidario en el Paraninfo, en la Universidad de Zaragoza
07/02/2019	Apertura del 6ª Congreso RSA en Caixaforum Zaragoza
20/02/2019	Premios “Cuarto Pilar” Instituto Aragonés de Servicios Sociales (IASS) en la Sala Mozart del Auditorio de Zaragoza
03/04/2019	Concierto a favor de DFA (Disminuidos Físicos de Aragón) en Paraninfo
11/04/2019	Actuación en el Teatro Principal para Premios Seniors en Red
09/05/2019	Actuación en el Colegio Mayor Pedro Cerbuna Universidad de Zaragoza
11/05/2019	II Jornadas pedagógicas Escuelas Inclusivas Ayuntamiento de Alpartir, Zaragoza
17/05/2019	Acto de imposición de birretes a los nuevos doctores de la Universidad de Zaragoza
24/05/2019	Acto de graduación en la Facultad de Educación

23/10/2019	Actuación con Instituto Aragonés de Servicios Sociales (IASS) en Sala de la Corona
06/11/2019	Actuación 175 aniversario de los Estudios de Magisterio en la Facultad de Educación
03/12/2019	Actuación Paraninfo Día de la Discapacidad con coro ADEBAN
18/12/2019	Actuación Barcelona *Convent dels Angels*
25/01/2020	Muestra en FITUR. Gobierno de Aragón en Madrid
01/04/2020	Estreno del *Gaudeamus Igitur* signado en *Youtube*
29/04/2021	Acto de renovación de la firma de la Cátedra Música e Inclusión para el Cambio Social
21/10/2021	Acto de encuentro aniversario Alumni
26/11/2021	Actuación IASS en Caixaforum
11/12/2021	Acto día de la cátedra y II entrega de premios TFG y TFM
15/12/2021	Actuación en Sala Mozart, Jornadas Responsabilidad Social Aragón
02/01/2022	Concierto Año Nuevo en sala Mozart del Auditorio de Zaragoza
10/03/2022	Actuación Festival de Cine de la Facultad de Educación
27/04/2022	Acto del día de las Cátedras UNIZAR
20/05/2022	Concierto Multisensorial. Caja Rural
25/05/2022	Actuación Teatro Romano Zaragoza, Premios *Edelweiss*
29/06/2022	Actuación Congreso REFUTS de Trabajo Social
14/10/2022	Concierto evento COTEC en Madrid con SS.MM. el Rey Felipe VI
18/11/2022	Concierto de Humanización de la Sanidad en el Auditorio de Zaragoza
22/12/2022	Concierto de Navidad para Fundación Ibercaja
25/06/2023	Concierto Multisensorial La niña que se va al mar

ANEXO 3. Histórico de talleres del CIC

Fecha	Taller	Tallerista
15/03/2018	Inteligencia emocional aplicada a un coro inclusivo	Fran Balsera
26/04/2018	Encuentro con el coro escolar del CEIP Juan XXIII	Luis del Barrio
17/01/2019	Inteligencia emocional	Fran Balsera
31/01/2019	Taller de percusión	José Luis Seguer "Fletes"
14/05/2019	Taller de técnica vocal	Pilar Torreblanca
23/05/2019	Taller de percusión corporal	Kai Lennert
27/11/2019	Taller LSE	Rebeca Santos
28/11/2019	Taller con alumnos sordos de La Purísima	Mariví Martínez
16/12/2019	Taller de dinámica de grupos	Rosa Lasierra
01/10/2020	Taller conexión cuerpo y voz	Elia Bernat
22/10/2020	Taller inteligencia emocional	Carlos Hue
09/11/2020	Taller de baile y expresión corporal	Miguel Ángel Berna
15/12/2020	Taller de percusión	Josué Barrés
20/04/2021	Taller de técnica vocal	Llanos Martínez
20/05/2021	Taller de percusión	Josué Barrés
02/11/2021	Música para ver, movimiento para escuchar	Gregorio Vicente Nicolás
10/11/2021	Taller de música y movimiento	Jakub Kacar
02/12/2021	Taller de percusión	José Luis Seguer "Fletes"
30/12/2021	Trabajo de la obra Somos tu voz con su compositor	Jaime Belmonte
03/03/2022	Voz y movimiento	Elia Bernat
07/04/2022	Inteligencia emocional	Fran Balsera
28/04/2022	Trabajo de la obra Tú y yo con su compositor	Luis Pedro Bráviz
21/02/2023	Lengua de signos	Blanca Ruth
18/05/2023	Teatro y música	Laura Contreras

ANEXO 4. Acta fundacional Asociación Coro Cantatutti

CAPITULO I
DENOMINACIÓN, FINES, DOMICILIO Y ÁMBITO:

Artículo 1. Conforme al artículo 22 de la Constitución y de acuerdo con el régimen jurídico de la Ley orgánica 1/2002, de 22 de marzo, reguladora del Derecho de Asociación y normas complementarias, con capacidad jurídica y plena capacidad de obrar, y carente de ánimo de lucro, se constituye la asociación denominada CORO CANTATUTTI.

Artículo 2. Esta asociación se constituye por tiempo indefinido.

Artículo 3. La existencia de esta asociación tiene como fines:

- Crear un coro inclusivo abierto a toda la comunidad universitaria en el que participen estudiantes (con y sin diversidad funcional), profesorado y personal de administración y servicios.

Artículo 4. Para el cumplimiento de estos fines se realizarán las siguientes actividades:

- Ensayos con el coro 2 veces por semana
- Grabaciones midi de las obras a estudiar
- Desarrollar talleres formativos para los estudiantes y demás participantes universitarios que participan en la experiencia.
  1. Talleres sobre inteligencia emocional aplicados a un coro inclusivo
  2. Talleres de técnica vocal
  3. Talleres de expresión corporal
  4. Talleres sobre lengua de signos aplicada a la música coral
- Realizar talleres específicos para los estudiantes con discapacidad funcional.
- Organizar encuentros colaborativos entre agrupaciones corales
- Conciertos para dar visibilidad al trabajo realizado en un coro inclusivo
- Intercambios con coros universitarios europeos

Artículo 5. La Asociación establece su domicilio social en
C/ Pedro Cerbuna nº 12 Localidad Zaragoza CP 50009.

El ámbito territorial en el que la asociación va a realizar principalmente sus actividades es Zaragoza.

ANEXO 5. Convenio Institucional de Colaboración: Cátedra

GOBIERNO DE ARAGON

Universidad Zaragoza

CONVENIO DE COLABORACIÓN ENTRE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA Y EL GOBIERNO DE ARAGÓN PARA LA CREACIÓN DE LA «CÁTEDRA MUSICA E INCLUSIÓN PARA EL CAMBIO SOCIAL» DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

En Zaragoza, a 25 de Septiembre de 2019.

REUNIDOS

De una parte, Dña. María Victoria Broto Cosculluela, que actúa en nombre y representación del Gobierno de Aragón, facultada para la firma de este convenio por acuerdo del Consejo de Gobierno, de fecha 10 de Septiembre de 2019.

Y de otra, D. José Antonio Mayoral Murillo, en nombre y representación de la Universidad de Zaragoza, en ejercicio de su cargo de Rector Magnífico, para el que fue nombrado por Decreto 40/2016, de 5 de abril, del Gobierno de Aragón. Se encuentra facultado para este acto en virtud de la representación legal señalada en el artículo 20 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades y en el artículo 62 del decreto 1/2004, de 13 de enero, del Gobierno de Aragón por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Zaragoza, modificados por Decreto 27/2011, de 8 de febrero, del Gobierno de Aragón.

Ambas partes, actuando en nombre y representación de sus respectivas instituciones, se reconocen mutua y recíprocamente capacidad legal suficiente y necesaria para este acto, y proceden a suscribir el presente convenio de colaboración y, de conformidad,

EXPONEN

Primero. La Universidad de Zaragoza, tal y como se establece en sus Estatutos, aprobados por el Decreto 1/2004, de 13 de enero, del Gobierno de Aragón, modificado por el Decreto 27/2011, de 8 de febrero del Gobierno de Aragón, tiene como fines el fomento de la calidad y la excelencia en todas sus actividades, la promoción de la transferencia y de la aplicación de los conocimientos para favorecer la innovación, el progreso y el bienestar de la sociedad y sus ciudadanos, así como el fomento de su proyección externa. Al mismo tiempo, dentro del ámbito de su autonomía, la Universidad de Zaragoza podrá establecer relaciones con otras entidades para la promoción y desarrollo de sus fines institucionales. La Universidad de Zaragoza, es, en la actualidad, uno de los principales agentes no sólo de generación de conocimiento, sino también de vinculación entre la investigación universitaria y el tejido productivo y social.

Segundo. La Universidad de Zaragoza es una entidad de Derecho Público al servicio de la sociedad que tiene, entre otras, las funciones de creación, mantenimiento y crítica del saber mediante las actividades docente e investigadora en la ciencia, la cultura, la técnica y las artes, así como la transmisión de conocimientos, formación y preparación necesarios en el nivel superior de la educación. Además entre sus fines se encuentran la promoción de la aplicación del conocimiento al progreso y al bienestar de la sociedad y sus ciudadanos, especialmente de Aragón, y la promoción del desarrollo integral de la persona.

13658

Tercero. La Universidad de Zaragoza, para el cumplimiento de sus fines, desarrolla actividades de investigación, desarrollo científico y tecnológico y proyección social y cultural, estando interesada en colaborar con los sectores socioeconómicos para asegurar cada uno de estos objetivos o fines. Por ello, es voluntad y compromiso de la Universidad de Zaragoza atender cuantos requerimientos de colaboración tengan como finalidad contribuir a mejorar el nivel de competitividad de los sectores productivos y el desarrollo social y cultural, como medio de incrementar el bienestar y desarrollo de los ciudadanos a quienes sirve.

Cuarto. En este contexto, la Universidad de Zaragoza, como entidad al servicio de la sociedad tiene, entre otras funciones, las de creación, mantenimiento y crítica del saber mediante las actividades docente e investigadora, la cultura, la técnica y las artes, así como la transmisión de conocimientos, formación y preparación necesarios en el nivel superior de la educación. La vinculación de la Universidad de Zaragoza con la sociedad se completa a través de la prestación de servicios y el establecimiento de relaciones con otras instituciones y empresas.

Quinto. El 11 de febrero de 2009 se aprobó por el Consejo de Gobierno de la Universidad de Zaragoza el Reglamento para la creación y funcionamiento de las cátedras institucionales y de empresa de la Universidad de Zaragoza.

Sexto. La colaboración económica del Gobierno de Aragón, debe tener en cuenta las medidas contenidas en el Plan de Racionalización del Gasto Público del Gobierno de Aragón.

Igualmente, debemos tener presente la especialización del proyecto y su transversalidad, en materia de investigación, difusión y divulgación de la música y la educación musical para la inclusión.

Todo ello determina la necesidad de una relación con la Universidad de Zaragoza, que permita definir individualmente el contexto de actuación, la colaboración y los objetivos concretos a cubrir, al amparo de la Ley 1/2011 de 10 de febrero, de Convenios de la Comunidad Autónoma de Aragón, que en su capítulo V regula los convenios que se celebran con las universidades públicas.

CLÁUSULAS

Primera. *Objeto.*

Es objeto del presente convenio instrumentar la colaboración entre el Gobierno de Aragón y la Universidad de Zaragoza para la creación de la «Cátedra Música e Inclusión para el Cambio Social», que contribuya a la generación de conocimiento en las áreas de interés para la Cátedra.

A través de la creación de un coro inclusivo, entendiendo como tal, un lugar donde todos sus miembros son iguales, independientemente de su singularidad, se contribuye a la atención a la diversidad, cohesión e inclusión social de los participantes, así como a la mejora de la adquisición de competencias emocionales, académicas y sociales, desarrollando vínculos tanto afectivos como sociales.

Asimismo, se promoverán líneas de investigación dirigidas hacia el conocimiento y el estudio de cómo formar parte de un coro y trabajar con las competencias musicales puede dar lugar a un sentimiento de pertenencia y desarrollo personal a través de la música.

Segunda. *Fines de la Cátedra y Obligaciones.*

Los fines de esta Cátedra se centran en el desarrollo de la cooperación entre el Gobierno de Aragón y la Universidad de Zaragoza, favoreciendo la creación de nuevo conocimiento y promoviendo la difusión de todos los aspectos de interés común entre ambas en el ámbito de la música y la educación musical inclusiva en Aragón, con carácter interdisciplinar y transversal.

La colaboración se centrará específicamente en el desarrollo de las actividades siguientes:

a) Apoyar e incentivar proyectos de investigación en diferentes líneas temáticas del ámbito de actuación del Gobierno de Aragón.

b) Apoyar la realización de tesis doctorales, trabajos de fin de carrera y fin de master en el ámbito de actividad cubierto por la Cátedra.

c) Llevar a cabo tareas de investigación en distintas áreas del saber relacionadas con el objeto de la cátedra.

d) Convocar o participar en la convocatoria de becas y ayudas de investigación relacionadas con el objeto de la cátedra.

e) Realizar colaboraciones y favorecer el contacto con otras universidades de manera que se produzca el intercambio de experiencias y de información relacionada con la materia objeto de la cátedra.

f) Promover, diseñar y organizar actividades de comunicación y formativas: conferencias, seminarios, cursos, etc.

g) Realizar todo tipo de publicaciones en cualquier soporte, relacionados con la materia de la cátedra.

h) Contratación de personal con cargo a la cátedra, si fuese necesario.

i) Contratación de personal en formación (al amparo del Real Decreto 1493/2011, de 24 de octubre de 2011, BOE núm. 259, de 27 de octubre), si fuese necesario.

j) Organización de actividades culturales y de difusión cultural, científica, social o humanística.

k) Cualquier otra actividad de interés para ambas partes que se acuerde en la Comisión Mixta de Seguimiento.

La Universidad de Zaragoza, se compromete a participar en los eventos que desde el Gobierno de Aragón se le solicite, dentro de las actividades musicales desarrolladas al amparo de la Cátedra objeto del presente convenio y sin coste adicional alguno.

Tercera. *Comisión Mixta de Seguimiento.*

Se constituirá una Comisión Mixta de Seguimiento del convenio integrada por cuatro miembros, dos de los cuales serán nombrados por la Consejera de Ciudadanía y Derechos Sociales, y dos por el Rector de la Universidad de Zaragoza. Dicha comisión se constituirá en el plazo de treinta días, contados a partir de la fecha de firma del presente convenio y, en su primera reunión, elegirá a la persona que la presida, así como a la persona encargada de levantar acta de sus reuniones.

Se reunirá, al menos, una vez al año, pudiendo realizar otras reuniones a iniciativa de su Presidente o Presidenta, o a solicitud de la mitad más uno de sus miembros.

(…)

ANEXO 6. Histórico de participaciones en congresos relacionadas con el CIC

Fecha	Congreso	Lugar
25/05/2018	V Congreso CONEUTERPE	Fuengirola
14/06/2018	XVI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria	Alicante
07/10/2018	XII Jornadas de Innovación Docente UNIZAR	Zaragoza
17/12/2018	INNOVACSL Conferencia Internacional. Políticas públicas frente a la exclusión educativa. Educación, inclusión y territorio UNIZAR	Zaragoza
14/05/2019	Buenas Prácticas Docentes Master del Profesorado UNIZAR	Zaragoza
07/06/2019	VIII Jornadas Aprendizaje-Servicio UNIZAR	Huesca
05/09/2019	Jornadas de Innovación Docente UNIZAR	Zaragoza
27/09/2019	Ponencia en el I Congreso Internacional Educación Crítica e Inclusiva	León
24/10/2019	I Congreso Internacional de Inclusión Social y Educativa: retos ante las dificultades comunicativas CIISE	Bilbao
28/10/2020	CIVAE Conference 2020 on Arts in Education	Online
31/10/2020	Encuentro Nacional Docentes Música	Zaragoza
05/11/2020	ll Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión e Innovación	Tenerife
27/05/2021	CIMCII - III Congreso Internacional de Música e Cultura para a Inclusión	A Coruña
24/09/2021	Harinera. Repensando la música	Zaragoza
13/12/2021	XV *Congresso Internazionale sull'educazione e l'innovazione*	Florencia
01/05/2022	CIISE Congreso Internacional en Inclusión social y Educativa	Bilbao
01/06/2022	Ciclo de conferencias Univ. de Comillas – Univ. de Antioquia	Madrid
01/07/2022	CIMIIE *Multidisciplinary International Congress of Educational Research*	Barcelona
07/11/2022	Jornadas de Inclusión social y artes	Valencia
24/11/2022	Congreso Nodos del conocimiento	Online
28/11/2022	Congreso internacional: Humanidades y conocimiento	Alicante
18/01/2023	Jornadas Innovación docente UNIZAR	Zaragoza
24/04/2023	Seminario ApS en Educación Musical en universidades españolas UCM	Madrid
19/05/2023	V Congreso CIMCII	Toledo

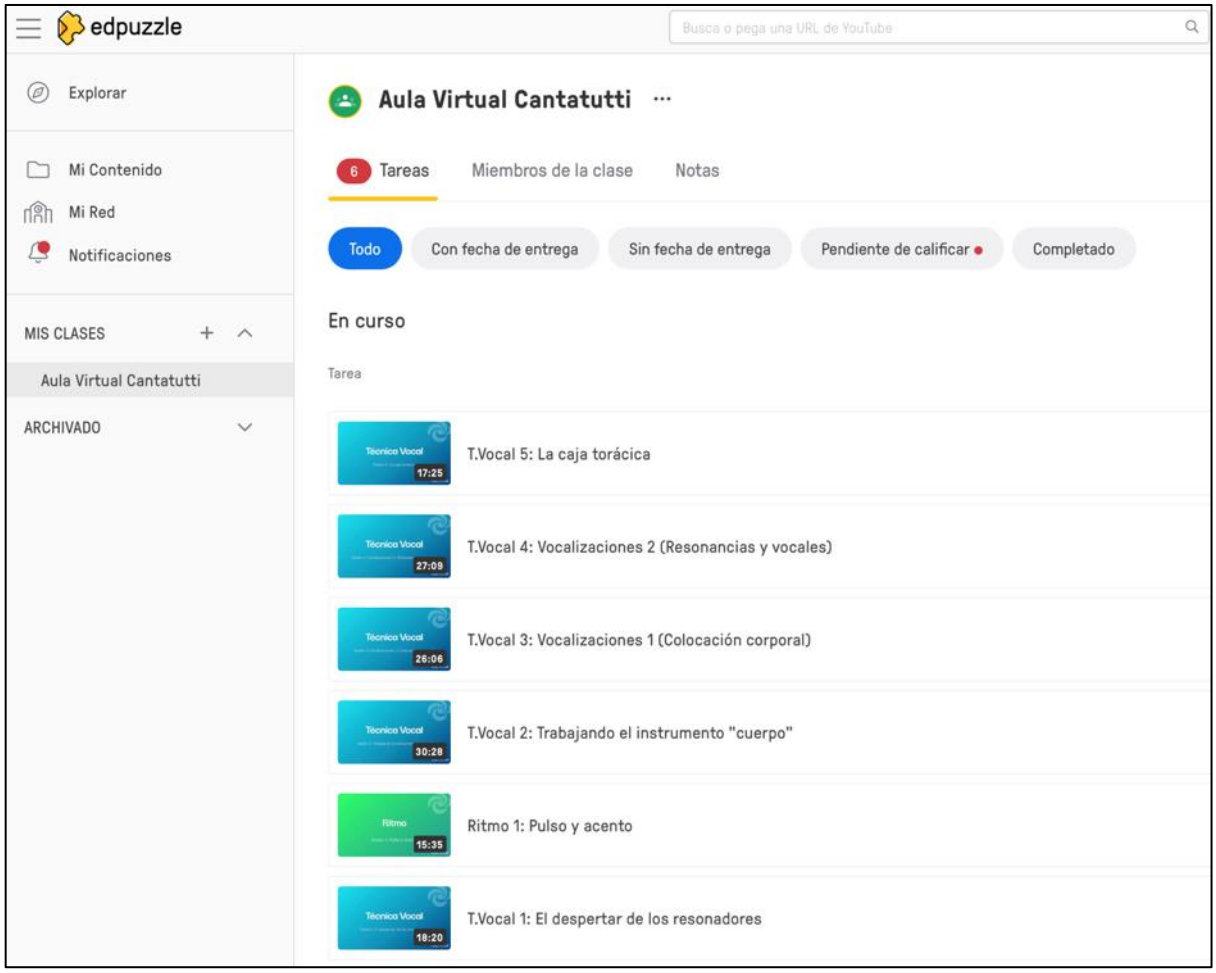
ANEXO 7. Histórico de TFG-TFM relacionados con el CIC

Fecha	TFG-TFM	Autor/a
01/06/2019	TFG: Música y educación: Influencia de la actividad musical en un sujeto con Síndrome de Asperger	Patricia Estella Escobar
01/06/2020	TFM: Música y lengua de signos a cuatro voces, una experiencia educativa y musical para la inclusión	Borja Juan Morera
01/06/2020	TFG: Música y Lengua de Signos, un arte inclusivo	Lucía Pérez Penalva
01/06/2020	TFG: La música como medio para el desarrollo corporal y expresivo en personas con discapacidad visual	Reyes López Preciado
01/06/2021	TFG: Los proyectos musicosociales como motor de transformación social	Ana Abril Tena
01/06/2021	TFG: Música interpretada-traducida a la LSE y diversidad funcional visual	Sara Pastor Sousa
01/10/2022	TFG: Influencia de la música en menores con situación de vulnerabilidad social: una propuesta de intervención	Jaanai Añaños Díez
26/06/2023	TFG: Técnica vocal y discapacidad visual: Estudio de caso del aula virtual del Coro Inclusivo Cantatutti	Alexandra Hususan

ANEXO 8. Histórico de Experiencias organizadas en el CIC

Fecha	Experiencia
01/02/2018	Ensayo taller con La Purísima y grabación para Sostenibles de Aragón Televisión
18/10/2019	Convivencias en Orea (Guadalajara)
14/11/2019	Intercambio-Formación en Fundación ADISLAF. Coro ADEBAN
25/11/2019	Intercambio-Formación con Colegio de Educación especial para niños sordos "La Purísima"
12/12/2019	Visita al ensayo de los cantantes Blas Cantó y Dángelo
13/12/2019	Convivencias en Rasal (Huesca)
21/11/2020	Grabación Videoclip Somos tu voz
09/12/2020	Grabación en estudio Somos tu voz
27/04/2021	Muestra en Fundación Dolores Sopeña
06/11/2021	Convivencias Jaca (Huesca)
10/03/2022	Encuentro con estudiantes del IES Corona de Aragón
29/03/2022	Grabación en estudio Revolandera
04/05/2022	Intercambio-Formación en Fundación Dolores Sopeña
07/05/2022	Convivencias en Zaragoza
21/10/2022	Convivencias en Munébrega
27/10/2023	Convivencias en Munébrega

ANEXO 9. Entorno del Aula Virtual del CIC



ANEXO 10. Histórico de apariciones del CIC en medios de comunicación

Fecha	Evento	Enlace
01/03/2018	Aragón Televisión. Programa Sostenibles	Enlace
09/07/2018	Gala Premios Cuarto Pilar IASS, Gobierno de Aragón	Enlace
25/10/2018	ASZA Encuentro con la Asociación de Sordos de Zaragoza	Enlace
09/11/2018	TVE, Telediario de las 14h	Enlace
09/11/2018	La2 de TVE, programa “Lengua de Signos”	Enlace
10/11/2018	Heraldo de Aragón, artículo de concierto en Facultad de Educación	Enlace
08/12/2018	Resumen de Actuación en Certamen de Coros *Winter Light* de Lituania	Enlace
21/12/2018	Aragón Empresa, Jornada RSA 2018 en Auditorio de Zaragoza	Enlace
01/01/2019	Cadena SER Aragón, Programa de Año Nuevo	
28/01/2019	Aragón Radio, Entrevista a Icíar Nadal	Enlace
20/02/2019	II Premios Cuarto Pilar	Enlace
12/03/2019	Premio Impulso Solidario 2018, Ibercaja	Enlace
12/03/2019	20 minutos, Premio Impulso Solidario	Enlace
17/03/2019	Entrega del Premio Impulso Solidario	Enlace
08/04/2019	Aragón digital, acto con Seniors en Red y entrega de premios	Enlace
11/05/2019	Aragón Hoy, sobre Jornadas Alpartir	Enlace
23/05/2019	El Periódico de Aragón, sobre Jornadas Alpartir	Enlace
15/10/2019	Aragón Radio “Aragón Sostenible”	Enlace
03/12/2019	Aragón TV en Paraninfo con el día discapacidad y coro ADEBAN	
11/12/2019	Premio Ebrópolis a las Buenas Prácticas Ciudadanas.	Enlace
11/12/2019	La Vanguardia, Premio Ebrópolis a las Buenas Prácticas Ciudadanas	Enlace
11/12/2019	20 Minutos, Premio Ebrópolis a las Buenas Prácticas Ciudadanas	Enlace
11/12/2019	Heraldo de Aragón, Premio Ebrópolis a las Buenas Prácticas Ciudadanas	Enlace
11/12/2019	*EuropaPress,* Premio Ebrópolis a las Buenas Prácticas Ciudadanas	Enlace
16/12/2019	Aragón Empresa, Jornada RSA 2019 en Auditorio de Zaragoza	Enlace

18/12/2019	Onda Cero, Programa “Más de uno”	Enlace
20/12/2019	Heraldo de Aragón, Entrevista a Borja Juan, director del Coro Cantatutti	Enlace
01/01/2020	SER Aragón, Programa de Año Nuevo	
26/01/2020	Aragón TV, aparición en reportaje FITUR	Enlace
29/04/2021	Diario Altoaragón, Renovación Cátedra de Música e Inclusión para el Cambio Social.	Enlace
09/05/2021	Heraldo de Aragón, Artículo	Enlace
10/05/2021	Eldiario.es, Artículo	Enlace
14/05/2021	Aragón en Abierto, entrevista a Borja Juan, director del Coro Cantatutti	Enlace
15/12/2021	Aragón Empresa, Jornada RSA 2021 en Auditorio de Zaragoza	Enlace
28/12/2021	El Periódico de Aragón, anuncio sobre el concierto de Año Nuevo	Enlace
01/02/2022	El Periódico de Aragón, reseña sobre el concierto de Año Nuevo	Enlace
01/03/2022	Heraldo de Aragón, crítica concierto Año Nuevo	Enlace
10/04/2022	*Enjoy* Zaragoza	Enlace
01/06/2022	TVE, entrevista después del concierto multisensorial	
05/06/2022	La 2 TVE, reportaje concierto multisensorial	Enlace
14/10/2022	La Razón, actuación en el evento de COTEC	Enlace
14/10/2022	El blog de la Casa Real, Anuario 2022 de informe COTEC	Enlace
24/10/2022	*InnovaSpain,* anuario COTEC	Enlace
05/12/2022	Radio Culturizate UNIZAR	Enlace
12/12/2022	El Periódico de Aragón sobre el premio de los derechos humanos para la cultura	Enlace
22/12/2022	Onda Cero	Enlace

ANEXO 11. Protección de datos y consentimiento informado adhesión al CIC

Bienvenid@ al Coro Inclusivo Cantatutti

¡Estamos emocionad@s de que te unas a nuestra familia coral! Este cuestionario tiene como objetivo conocerte mejor y comprender tus experiencias y expectativas con respecto a nuestra actividad. Rellenarlo es un paso esencial para integrarte en nuestro proyecto, el cual no solo va de música, sino también de incluir, compartir, conocer y transformar.

¿Qué Información Recogeremos?

- **Datos Básicos**: Información de contacto y datos personales esenciales.
- **Conocimientos Previos**: Tu experiencia en canto coral, música o áreas relacionadas.
- **Perfil Personal**: Tus intereses, motivaciones y lo que esperas obtener del coro.
- **Inquietudes y Expectativas**: Tus ideas o preguntas sobre nuestra actividad.

Importancia Académica y de Investigación
El Coro Inclusivo Cantatutti no solo es un espacio para el disfrute y aprendizaje musical, sino también un proyecto de investigación e innovación. Buscamos explorar y expandir los conocimientos sobre la música coral, la inclusión y el impacto de nuestras actividades. Por ello, los datos recopilados pueden ser utilizados para fines de investigación. Durante nuestra actividad es frecuente aparecer en fotos, vídeos, prensa, etc. Queremos asegurarte que:

- **Confidencialidad y Ética**: Todos los datos serán tratados con la máxima confidencialidad y respeto. Seguiremos los más altos estándares de ética en la investigación.
- **Cumplimiento de la Ley de Protección de Datos**: Nos comprometemos a cumplir con todas las leyes de protección de datos vigentes. Tus datos personales serán procesados de acuerdo con estos reglamentos, asegurando su seguridad y privacidad.
- **Consentimiento Informado**: Tu participación es completamente voluntaria y puedes optar por no compartir ciertos datos si así lo deseas.
- **Transparencia**: Estaremos encantados de compartir con nuestros miembros los hallazgos y progresos de nuestras investigaciones.

Tu Voz Importa
Tu participación nos ayudará a crear una experiencia más rica y adaptada a las necesidades de todos los miembros del coro. Valoramos cada voz y estamos comprometidos con la inclusión y el respeto en cada paso de nuestro camino juntos.

¡Gracias por ser parte de esta aventura!

ANEXO 12. E-mail a jueces expertos para validación del Cuestionario al Coro

Estimado/a [Nombre del juez/a],

En noviembre de 2020 fue aprobado por la Escuela de Doctorado de la Universidad de Zaragoza mi primer curso como doctorando. La tesis, dirigida por la Dra. Dña Icíar Nadal García de la Universidad de Zaragoza, es un trabajo monográfico que aborda la creación, desarrollo y particularidades del Coro Inclusivo Cantatutti y profundiza en las características, fortalezas y debilidades del proyecto. Sirviéndose de un laboratorio vivo, como es el aula de ensayo con sus participantes, los conciertos, talleres, convivencias y experiencias de los últimos seis años.

El cuestionario que se presenta a continuación está dirigido a los participantes actualmente activos en el proyecto con el objetivo de: 1) determinar una serie de datos demográficos que permitan construir perfiles para la posterior triangulación de datos; 2) indagar sobre la información referente a los conocimientos musicales de los participantes para completar la triangulación; 3) conocer las particularidades que destacan de este proyecto; 4) detectar los beneficios que genera la participación; 5) analizar la percepción de los participantes en la evolución de las actividades y materiales utilizados en favor de una mayor inclusión*; 6) estudiar las limitaciones y mejoras que surgen de la reflexión y la experiencia de sus participantes.

*El estudio de la inclusión y su percepción en el coro ha sido evaluado de manera paralela con otro cuestionario validado y basado en el Index for Inclusion, por ello en el apartado 5 se incluyen solo algunas preguntas complementarias y específicas que amplían la información recogida previamente en dicho instrumento.

Los conceptos que someto a su evaluación como jueces son:

- CLARIDAD: Con la expresión CLARIDAD, me refiero a que la pregunta responde a que el objetivo de cada pregunta está correctamente redactado y es comprensible para el receptor del cuestionario.

- VALIDEZ: Con esta expresión, me refiero a que la pregunta es relevante y útil para el objetivo de investigación.

- OBJETIVIDAD: Con esta expresión me refiero a que la pregunta está libre de sesgos personales y prejuicios que puedan condicionar las respuestas.

Cada una de estas características está valorada de 1 a 5. Marque en la casilla el grado de consideración, entendiendo que 1 será la estimación más negativa y 5 la apreciación más positiva.

Le ruego que, en su caso, se formulen propuestas de mejora para cada una de las cuestiones.

Finalmente, agradeceré una valoración global de todo el cuestionario.

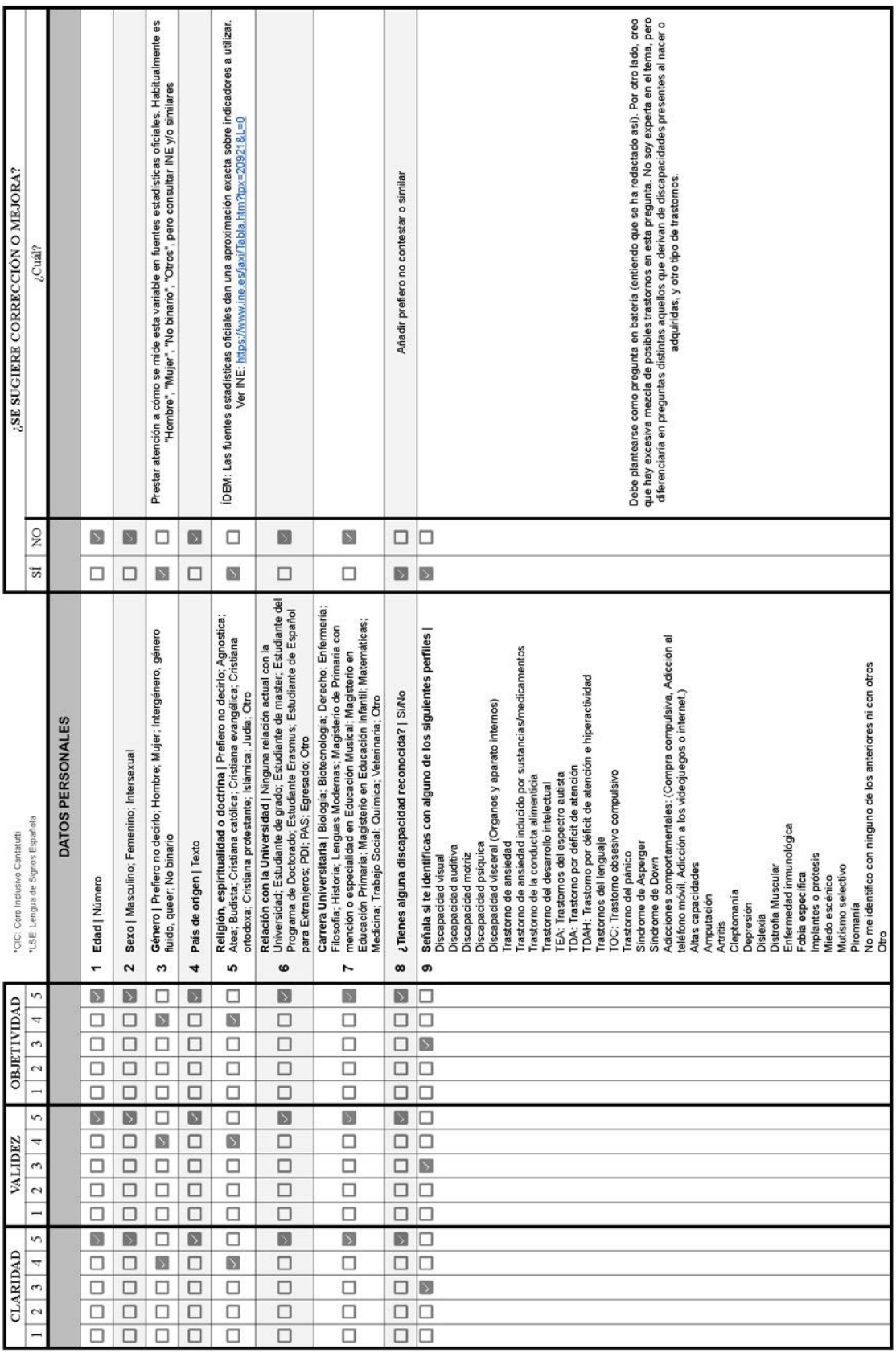
♦ EL CUESTIONARIO ♦

Muchísimas gracias,

Borja Juan Morera

ANEXO 13. Correcciones de los jueces al Cuestionario al Coro

Jueza 1



*CIC: Coro Inclusivo Cantautti
*LSE: Lengua de Signos Española

CLARIDAD					VALIDEZ					OBJETIVIDAD					DATOS PERSONALES	¿SE SUGIERE CORRECCIÓN O MEJORA?	
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		SÍ	NO	¿Cuál?
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**1 Edad** | Número	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**2 Sexo** | Masculino; Femenino; Intersexual	☐	☑	
☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	**3 Género** | Prefiero no decirlo; Hombre; Mujer; Intergénero, género fluido, queer; No binario	☑	☐	Prestar atención a cómo se mide esta variable en fuentes estadísticas oficiales. Habitualmente es "Hombre", "Mujer", "No binario", "Otros", pero consultar INE y/o similares
☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	**4 País de origen** | Texto	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**5 Religión, espiritualidad o doctrina** | Prefiero no decirlo; Agnostica; Atea; Budista; Cristiana católica; Cristiana evangélica; Cristiana ortodoxa; Cristiana protestante; Islámica; Judía; Otro	☑	☐	ÍDEM: Las fuentes estadísticas oficiales dan una aproximación exacta sobre indicadores a utilizar. Ver INE: https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?tpx=20921&L=0
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**6 Relación con la Universidad** | Ninguna relación actual con la Universidad; Estudiante de grado; Estudiante de master; Estudiante del Programa de Doctorado; Estudiante Erasmus; Estudiante de Español para Extranjeros; PDI; PAS; Egresado; Otro	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**7 Carrera Universitaria** | Biología; Biotecnología; Derecho; Enfermería; Filosofía; Historia; Lenguas Modernas; Magisterio de Primaria con mención o especialidad en Educación Musical; Magisterio en Educación Primaria; Magisterio en Educación Infantil; Matemáticas; Medicina; Trabajo Social; Química; Veterinaria; Otro	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**8 ¿Tienes alguna discapacidad reconocida?** | Sí/No	☑	☐	Añadir prefiero no contestar o similar
☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	**9 Señala si te identificas con alguno de los siguientes perfiles** | Discapacidad visual Discapacidad auditiva Discapacidad motriz Discapacidad psíquica Discapacidad visceral (Órganos y aparato internos) Trastorno de ansiedad Trastorno de ansiedad inducido por sustancias/medicamentos Trastorno de la conducta alimenticia Trastorno del desarrollo intelectual TEA: Trastornos del espectro autista TDA: Trastorno por déficit de atención TDAH: Trastorno por déficit de atención e hiperactividad Trastornos del lenguaje TOC: Trastorno obsesivo compulsivo Trastorno del pánico Síndrome de Asperger Síndrome de Down Adicciones comportamentales: (Compra compulsiva, Adicción al teléfono móvil, Adicción a los videojuegos o internet.) Altas capacidades Amputación Artritis Cleptomanía Depresión Dislexia Distrofia Muscular Enfermedad inmunológica Fobia específica Implantes o prótesis Miedo escénico Mutismo selectivo Piromanía No me identifico con ninguno de los anteriores ni con otros Otro	☑	☐	Debe plantearse como pregunta en batería (entiendo que se ha redactado así). Por otro lado, creo que hay excesiva mezcla de posibles trastornos en esta pregunta. No soy experta en el tema, pero diferenciaría en preguntas distintas aquellos que derivan de discapacidades presentes al nacer o adquiridas, y otro tipo de trastornos.

CLARIDAD					VALIDEZ					OBJETIVIDAD					*CIC: Coro Inclusivo Cantatutti *LSE: Lengua de Signos Española	¿SE SUGIERE CORRECCIÓN O MEJORA?		
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		SÍ	NO	¿Cuál?
															DATOS MUSICALES			
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	10 **¿Cuál es tu voz?** | Soprano; Contralto; Tenor; Bajo	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	11 **Tiempo de permanencia activa aproximada en el CIC** | Entre 1 y 6 meses; Entre 7 y 12 meses; Entre 1 y 2 años; Entre 2 y 3 años; Entre 3 y 4 años; Entre 4 y 5 años; Desde el inicio	☐	☑	
☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☑	12 **Frecuencia con la que asistes al coro** | Dos veces a la semana; Una vez a la semana; Una vez cada 15 días; Una vez al mes; Otro	☑	☐	En lugar de "Otro" poner "menos de una vez al mes", si no, puede llevar a confusión en cuanto a la gradación de frecuencias
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	13 **¿Experiencia coral previa?** | Si/No	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	14 **Conocimientos musicales** | Ninguno; Los que aprendí en el colegio; Autodidacta; Escuelas de música, bandas de música, rondallas; Profesor/a particular; Estudios Elementales reglados; Estudios Profesionales reglados; Estudios Superiores reglados; Otro	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	15 **Indica tu pertenencia (actual o pasada) a otras agrupaciones musicales** | Banda; Coro; Orquesta clásica; Grupo pop, rock...; Rondalla; Ninguna; Otro	☐	☑	
															SOBRE EL CORO INCLUSIVO CANTATUTTI (CIC)			
															***Las Escalas de Likert utilizadas en este cuestionario van del 1 al 10. Siendo 1 Totalmente en desacuerdo y 10 Totalmente de acuerdo			
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	16 **El CIC acepta a todos los miembros de la sociedad en su proyecto** | Escala Likert	☐	☑	Cierto sesgo de deseabilidad social en la forma de formular la pregunta, pero creo que es complicado hacerlo de otra forma
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	17 **En el CIC conviven miembros con perfiles muy diversos** | Escala Likert	☐	☑	Cierto sesgo de deseabilidad social en la forma de formular la pregunta, pero creo que es complicado hacerlo de otra forma
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	18 **En el CIC es prioritaria la inclusión de sus componentes al resultado musical** | Escala Likert	☐	☑	Cierto sesgo de deseabilidad social en la forma de formular la pregunta, pero creo que es complicado hacerlo de otra forma
☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	19 **En el CIC se realiza una labor de sensibilización y formación socioemocional de manera paralela al canto** | Escala Likert	☑	☐	Hay dos variables en la pregunta, deberían separarse "sensibilización" y "formación", no pueden medirse dos variables en la misma pregunta
☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	20 **Siento que formo parte un proyecto importante, necesario y ambicioso** | Escala Likert	☑	☐	Lo mismo, pero en este caso 3 variables. Si se considera necesario preguntar por los tres adjetivos, hacerlo de forma separada
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	21 **En el CIC se adaptan las formaciones y los materiales a las necesidades específicas de cada uno de sus componentes** | Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	22 **Las herramientas tecnológicas adaptadas y utilizadas en el CIC facilitan y potencian mi aprendizaje musical** | Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	23 **Las herramientas tecnológicas adaptadas y utilizadas en el CIC me ayudan a relacionarme y comunicarme tanto con la dirección del proyecto como con el resto de mis compañeros/as** | Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	24 **El CIC fomenta nuevas formas de hacer música** | Escala Likert	☑	☐	Especificar a qué te refieres con "nuevas formas de hacer música"
☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	25 **Las actividades realizadas fuera del horario habitual de ensayo son importantes para el grupo** | Escala Likert	☑	☐	Demasiado vaga, ¿"importantes" en qué sentido? Especificar más
☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☑	☐	☐	☐	26 **El CIC es la evidencia de que todas las personas pueden hacer música** | Escala Likert	☑	☐	Sesgo de deseabilidad social. Buscar una forma de formularla que no dirija tanto hacia la respuesta positiva
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	27 **Describe con tres palabras el CIC** | Texto corto	☐	☑	
															BENEFICIOS DE LA PARTICIPACIÓN EN EL CIC			
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	28 **Siento que soy importante para el proyecto** | Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	29 **Siento que la participación en el CIC me aporta un crecimiento emocional** | Escala Likert	☐	☑	

CLARIDAD					VALIDEZ					OBJETIVIDAD					*CIC: Coro Inclusivo Cantatutti *LSE: Lengua de Signos Española	¿SE SUGIERE CORRECCIÓN O MEJORA?		
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		SÍ	NO	¿Cuál?
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	30 **Participar en el CIC me ha ayudado a desenvolverme con mayor facilidad en otros ámbitos de la vida** | Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	31 **La participación en el CIC ha ampliado mis círculos sociales** | Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	32 **Participar en el CIC me aporta ilusión, me emociona y me motiva a seguir formando parte** | Escala Likert	☑	☐	Varias variables en la misma pregunta
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	33 **Siento que participar en el CIC ha potenciado mi autonomía en el ámbito:** | Académico; Laboral; Personal; Regulación y gestión emocional; Social; Otro	☐	☑	Asegurarse de que pueden seleccionar varias respuestas
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☑	☐	34 **Siento que han depositado en mí su confianza y que por tanto tengo una responsabilidad para con el grupo** | Escala Likert	☑	☐	Dos variables distintas en la misma pregunta
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	35 **Cuando canto en el CIC me siento bien** | Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	36 **La participación en el CIC ha mejorado la imagen que tengo de mi mismo/a** | Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	37 **Siento un reconocimiento social después de las actuaciones con el CIC** | Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	38 **Desde que estoy en el CIC me siento más valorado por mi entorno** | Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	39 **¿En qué crees que mejora la vida de las personas que participan del CIC según tu propia experiencia?** | Pregunta abierta	☐	☑	
															EVOLUCIÓN DE LA INCLUSIÓN EN EL CIC			
☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	40 **Las dinámicas de inclusión en el CIC han aumentado a lo largo del tiempo** | Escala Likert	☑	☐	En general especificar "desde que pertenezco al CIC"
☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	41 **Las dinámicas de inclusión en el CIC han mejorado a lo largo del tiempo** | Escala Likert	☑	☐	En general especificar "desde que pertenezco al CIC"
☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	42 **Los materiales inclusivos en el CIC han aumentado a lo largo del tiempo** | Escala Likert	☑	☐	En general especificar "desde que pertenezco al CIC"
☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	43 **Los materiales inclusivos en el CIC han mejorado a lo largo del tiempo** | Escala Likert	☑	☐	En general especificar "desde que pertenezco al CIC"
☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	44 **¿Cómo ha sido la evolución de la inclusión en el CIC desde tu propia experiencia?** | Pregunta abierta	☐	☐	En general especificar "desde que pertenezco al CIC"
															INCIDENCIA DEL CIC EN LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL			
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	45 **La participación en el coro me aporta beneficios o cambios positivos en mi día a día** | Escala Likert	☑	☐	No usar nunca en preguntas de cuestionario el "o", apostar directamente por una variable
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	46 **Mi participación en el coro, repercute en las personas de mi círculo cercano, aunque no formen parte directa del proyecto** |	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	47 **En los conciertos se realiza una labor inclusivo-social entre los componentes del coro** | Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	48 **En los conciertos se realiza una labor inclusivo-social hacia los espectadores** | Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	49 **Cantar con LSE facilita el acceso de la comunidad Sorda a la música** | Escala Likert	☑	☐	Eliminar, la respuesta está clara
☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☑	50 **Cantar con LSE aporta y sensibiliza a la comunidad oyente** | Escala Likert	☑	☐	Quitar lo de "aporta" y especificar hacia qué sensibiliza, no darlo por supuesto
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	51 **El CIC realiza una labor de servicio a tu comunidad** | Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	52 **Proyectos como el CIC fomentan valores como:** | Amistad; Empatía; Inclusión; Igualdad; Respeto; Tolerancia; Otro	☐	☑	
☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	53 **Las actividades realizadas en el CIC contribuyen a la formación de ciudadanos más sensibles y cívicos** | Escala Likert	☑	☐	Dos variables en la misma pregunta

CLARIDAD					VALIDEZ					OBJETIVIDAD					*CIC: Coro Inclusivo Cantatutti *LSE: Lengua de Signos Española	¿SE SUGIERE CORRECCIÓN O MEJORA?		
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		SÍ	NO	¿Cuál?
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	54 **Formar parte del coro ha replanteado alguna de tus creencias o ideas sobre:** | Canto; Diversidad funcional; Labor profesional; Labor social; Miedo escénico; Música; Tus capacidades; Proyecto vital; Relaciones sociales; Otro	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	55 **Argumenta tu respuesta** | Pregunta abierta	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	56 **El coro me ha permitido acercarme a otras realidades sociales** | Compañeros/as de otros países; Culturas diferentes; Diversidad funcional; Situaciones familiares diversas; Otras músicas; Otro	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	57 **¿Cómo crees que puede el CIC contribuir a la transformación social?** | Pregunta abierta	☐	☑	
															LIMITACIONES Y MEJORAS			
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	58 **¿Cuáles son las dificultades o limitaciones que tú percibes a la hora de desarrollar las actividades que el CIC realiza o pretende realizar?** | Pregunta abierta	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	59 **¿Qué aspectos del proyecto CIC habría que mejorar, ampliar, suprimir, incluir o revisar?** | Pregunta abierta	☐	☑	

*LSE: Lengua de Signos Española

Jueza 2

CLARIDAD					VALIDEZ					OBJETIVIDAD					*CIC: Coro Inclusivo Cantatutti *LSE: Lengua de Signos Española	¿SE SUGIERE CORRECCIÓN O MEJORA?	
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		SÍ	NO
															DATOS PERSONALES		
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**1 Edad |** Número	☐	☑
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**2 Sexo |** Masculino; Femenino; Intersexual	☐	☑
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**3 Género |** Prefiero no decirlo; Hombre; Mujer; Intergénero, género fluido, queer; No binario	☐	☑
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**4 País de origen |** Texto	☐	☑
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**5 Religión, espiritualidad o doctrina |** Prefiero no decirlo; Agnostica; Atea; Budista; Cristiana católica; Cristiana evangélica; Cristiana ortodoxa; Cristiana protestante; Islámica; Judía; Otro	☐	☑
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**6 Relación con la Universidad |** Ninguna relación actual con la Universidad; Estudiante de grado; Estudiante de master; Estudiante del Programa de Doctorado; Estudiante Erasmus; Estudiante de Español para Extranjeros; PDI; PAS; Egresado; Otro	☑	☐
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**7 Carrera Universitaria |** Biología; Biotecnología; Derecho; Enfermería; Filosofía; Historia; Lenguas Modernas; Magisterio de Primaria con mención o especialidad en Educación Musical; Magisterio en Educación Primaria; Magisterio en Educación Infantil; Matemáticas; Medicina; Trabajo Social; Química; Veterinaria; Otro	☐	☑
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**8 ¿Tienes alguna discapacidad reconocida? |** Si/No	☐	☑

¿Cuál?
Cuidado porque egresado y ninguna relación actual con la Universidad se pueden superponer

CLARIDAD					VALIDEZ					OBJETIVIDAD						¿SE SUGIERE CORRECCIÓN O MEJORA?		
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		SÍ	NO	¿Cuál?
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**9** **Señala si te identificas con alguno de los siguientes perfiles |** Discapacidad visual Discapacidad auditiva Discapacidad motriz Discapacidad psiquica Discapacidad visceral (Organos y aparato internos) Trastorno de ansiedad Trastorno de ansiedad inducido por sustancias/medicamentos Trastorno de la conducta alimenticia Trastorno del desarrollo intelectual TEA: Trastornos del espectro autista TDA: Trastorno por déficit de atención TDAH: Trastorno por déficit de atención e hiperactividad Trastornos del lenguaje TOC: Trastorno obsesivo compulsivo Trastorno del pánico Sindrome de Asperger Sindrome de Down Adicciones comportamentales: (Compra compulsiva, Adicción al teléfono móvil, Adicción a los videojuegos o internet.) Altas capacidades Amputación Artritis Cleptomania Depresión Dislexia Distrofia Muscular Enfermedad inmunológica Fobia específica Implantes o prótesis Miedo escénico Mutismo selectivo Piromania No me identifico con ninguno de los anteriores ni con otros Otro	☐	☑	
															DATOS MUSICALES			
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**10** **¿Cuál es tu voz? |** Soprano; Contralto; Tenor; Bajo	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**11** **Tiempo de permanencia activa aproximada en el CIC |** Entre 1 y 6 meses; Entre 7 y 12 meses; Entre 1 y 2 años; Entre 2 y 3 años; Entre 3 y 4 años; Entre 4 y 5 años; Desde el inicio	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**12** **Frecuencia con la que asistes al coro |** Dos veces a la semana; Una vez a la semana; Una vez cada 15 días; Una vez al mes; Otro	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**13** **¿Experiencia coral previa? |** Si/No	☑	☐	Tal vez interese saber cuál es la experiencia coral previa, no es lo mismo 1 año que 10...
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**14** **Conocimientos musicales |** Ninguno; Los que aprendí en el colegio; Autodidacta; Escuelas de música, bandas de música, rondallas; Profesor/a particular; Estudios Elementales reglados; Estudios Profesionales reglados; Estudios Superiores reglados; Otro	☐	☑	

*CIC: Coro Inclusivo Cantatutti
*LSE: Lengua de Signos Española

CLARIDAD					VALIDEZ					OBJETIVIDAD						*CIC: Coro Inclusivo Cantatutti *LSE: Lengua de Signos Española	¿SE SUGIERE CORRECCIÓN O MEJORA?		
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			SÍ	NO	¿Cuál?
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	15	**Indica tu pertenencia (actual o pasada) a otras agrupaciones musicales |** Banda; Coro; Orquesta clásica; Grupo pop, rock...; Rondalla; Ninguna; Otro	☐	☑	
																SOBRE EL CORO INCLUSIVO CANTATUTTI (CIC)			
																***Las Escalas de Likert utilizadas en este cuestionario van del 1 al 10. Siendo 1 Totalmente en desacuerdo y 10 Totalmente de acuerdo			
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	16	**El CIC acepta a todos los miembros de la sociedad en su proyecto |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	17	**En el CIC conviven miembros con perfiles muy diversos |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	18	**En el CIC es prioritaria la inclusión de sus componentes al resultado musical |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	19	**En el CIC se realiza una labor de sensibilización y formación socioemocional de manera paralela al canto |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☑	20	**Siento que formo parte un proyecto importante, necesario y ambicioso |** Escala Likert	☑	☐	Al incluir 3 objetivos puede ser que la percepción de cada uno de ellos sea diferente
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	21	**En el CIC se adaptan las formaciones y los materiales a las necesidades específicas de cada uno de sus componentes |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	22	**Las herramientas tecnológicas adaptadas y utilizadas en el CIC facilitan y potencian mi aprendizaje musical |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	23	**Las herramientas tecnológicas adaptadas y utilizadas en el CIC me ayudan a relacionarme y comunicarme tanto con la dirección del proyecto como con el resto de mis compañeros/as |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	24	**El CIC fomenta nuevas formas de hacer música |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	25	**Las actividades realizadas fuera del horario habitual de ensayo son importantes para el grupo |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	26	**El CIC es la evidencia de que todas las personas pueden hacer música |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	27	**Describe con tres palabras el CIC |** Texto corto	☐	☑	
																BENEFICIOS DE LA PARTICIPACIÓN EN EL CIC			
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	28	**Siento que soy importante para el proyecto |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☑	29	**Siento que la participación en el CIC me aporta un crecimiento emocional |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	30	**Participar en el CIC me ha ayudado a desenvolverme con mayor facilidad en otros ámbitos de la vida |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☑	31	**La participación en el CIC ha ampliado mis círculos sociales |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	32	**Participar en el CIC me aporta ilusión, me emociona y me motiva a seguir formando parte |** Escala Likert	☐	☑	

CLARIDAD					VALIDEZ					OBJETIVIDAD						*CIC: Coro Inclusivo Cantatutti *LSE: Lengua de Signos Española	¿SE SUGIERE CORRECCIÓN O MEJORA?		
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			SÍ	NO	¿Cuál?
☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	33	**Siento que participar en el CIC ha potenciado mi autonomía en el ámbito: |** Académico; Laboral; Personal; Regulación y gestión emocional; Social; Otro	☑	☐	Entiendo que esta pregunta lleva una escala Likert para cada uno de los ámbitos, si no sería conveniente
☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	34	**Siento que han depositado en mí su confianza y que por tanto tengo una responsabilidad para con el grupo |** Escala Likert	☑	☐	Habría que explicitar el sujeto de la oración
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	35	**Cuando canto en el CIC me siento bien |** Escala Likert	☑	☐	Solapamiento con ítem 29
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	36	**La participación en el CIC ha mejorado la imagen que tengo de mí mismo/a |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	37	**Siento un reconocimiento social después de las actuaciones con el CIC |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	38	**Desde que estoy en el CIC me siento más valorado por mi entorno |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☑	☐	☐	39	**¿En qué crees que mejora la vida de las personas que participan del CIC según tu propia experiencia? |** Pregunta abierta	☑	☐	Reformularía la pregunta: ¿En qué crees que mejora la vida de las personas la participación en el CIC? La pregunta quieres que sea en general lo que ve en otros (entonces habría que quitar según tu propia experiencia) o solo lo vivido por él mismo (entonces la pregunta: En qué crees que ha mejorado tu vida...) Sería importante preguntar en qué crees que dificulta la vida de las personas la participación... Si la respuesta es negativa fenomenal pero hay que permitir expresarse en este sentido
																EVOLUCIÓN DE LA INCLUSIÓN EN EL CIC			
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	40	**Las dinámicas de inclusión en el CIC han aumentado a lo largo del tiempo |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	41	**Las dinámicas de inclusión en el CIC han mejorado a lo largo del tiempo |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	42	**Los materiales inclusivos en el CIC han aumentado a lo largo del tiempo |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	43	**Los materiales inclusivos en el CIC han mejorado a lo largo del tiempo |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	44	**¿Cómo ha sido la evolución de la inclusión en el CIC desde tu propia experiencia? |** Pregunta abierta	☑	☐	Similar a ítem 39, lo que ve en otros o solo lo vivido por él. Dejar claro en la pregunta
																INCIDENCIA DEL CIC EN LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL			
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	45	**La participación en el coro me aporta beneficios o cambios positivos en mi día a día |** Escala Likert	☐	☑	

CLARIDAD					VALIDEZ					OBJETIVIDAD						¿SE SUGIERE CORRECCIÓN O MEJORA?		
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		SÍ	NO	¿Cuál?
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**46** **Mi participación en el coro, repercute en las personas de mi círculo cercano, aunque no formen parte directa del proyecto |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**47** **En los conciertos se realiza una labor inclusivo-social entre los componentes del coro |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**48** **En los conciertos se realiza una labor inclusivo-social hacia los espectadores |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**49** **Cantar con LSE facilita el acceso de la comunidad Sorda a la música |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**50** **Cantar con LSE aporta y sensibiliza a la comunidad oyente |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**51** **El CIC realiza una labor de servicio a tu comunidad |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**52** **Proyectos como el CIC fomentan valores como: |** Amistad; Empatia; Inclusión; Igualdad; Respeto; Tolerancia; Otro	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**53** **Las actividades realizadas en el CIC contribuyen a la formación de ciudadanos más sensibles y cívicos |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**54** **Formar parte del coro ha replanteado alguna de tus creencias o ideas sobre: |** Canto; Diversidad funcional; Labor profesional; Labor social; Miedo escénico; Música; Tus capacidades; Proyecto vital; Relaciones sociales; Otro	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**55** **Argumenta tu respuesta |** Pregunta abierta	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**56** **El coro me ha permitido acercarme a otras realidades sociales |** Compañeros/as de otros paises; Culturas diferentes; Diversidad funcional; Situaciones familiares diversas; Otras músicas; Otro	☐	☑	
☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	**57** **¿Cómo crees que puede el CIC contribuir a la transformación social? |** Pregunta abierta	☑	☐	En la formulación de la pregunta pueden entender que en un futuro se podria ir hacia X
															LIMITACIONES Y MEJORAS			
☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**58** **¿Cuáles son las dificultades o limitaciones que tú percibes a la hora de desarrollar las actividades que el CIC realiza o pretende realizar? |** Pregunta abierta	☐	☑	
☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**59** **¿Qué aspectos del proyecto CIC habría que mejorar, ampliar, suprimir, incluir o revisar? |** Pregunta abierta	☑	☐	Tal vez haya cierta mezcla en las respuestas con el item 58

*CIC: Coro Inclusivo Cantatutti

*LSE: Lengua de Signos Española

59 es un número elevado, pero la mayoria son Likert por lo que es rápido y entiendo que los participantes están por la labor de contestar

Jueza 3

CLARIDAD					VALIDEZ					OBJETIVIDAD					*CIC: Coro Inclusivo Cantatutti *LSE: Lengua de Signos Española	¿SE SUGIERE CORRECCIÓN O MEJORA?		
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		SÍ	NO	¿Cuál?
															DATOS PERSONALES			
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	1 **Edad |** Número	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	2 **Sexo |** Masculino; Femenino; Intersexual	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	3 **Género |** Prefiero no decirlo; Hombre; Mujer; Intergénero, género fluido, queer; No binario	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	4 **País de origen |** Texto	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	5 **Religión, espiritualidad o doctrina |** Prefiero no decirlo; Agnostica; Atea; Budista; Cristiana católica; Cristiana evangélica; Cristiana ortodoxa; Cristiana protestante; Islámica; Judia; Otro	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	6 **Relación con la Universidad |** Ninguna relación actual con la Universidad; Estudiante de grado; Estudiante de master; Estudiante del Programa de Doctorado; Estudiante Erasmus; Estudiante de Español para Extranjeros; PDI; PAS; Egresado; Otro	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	7 **Carrera Universitaria |** Biologia; Biotecnologia; Derecho; Enfermeria; Filosofia; Historia; Lenguas Modernas; Magisterio de Primaria con mención o especialidad en Educación Musical; Magisterio en Educación Primaria; Magisterio en Educación Infantil; Matemáticas; Medicina; Trabajo Social; Quimica; Veterinaria; Otro	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	8 **¿Tienes alguna discapacidad reconocida? |** Si/No	☐	☑	

CLARIDAD					VALIDEZ					OBJETIVIDAD					*CIC: Coro Inclusivo Cantatutti *LSE: Lengua de Signos Española	¿SE SUGIERE CORRECCIÓN O MEJORA?		
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		SÍ	NO	¿Cuál?
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**9 Señala si te identificas con alguno de los siguientes perfiles |** Discapacidad visual Discapacidad auditiva Discapacidad motriz Discapacidad psiquica Discapacidad visceral (Organos y aparato internos) Trastorno de ansiedad Trastorno de ansiedad inducido por sustancias/medicamentos Trastorno de la conducta alimenticia Trastorno del desarrollo intelectual TEA: Trastornos del espectro autista TDA: Trastorno por déficit de atención TDAH: Trastorno por déficit de atención e hiperactividad Trastornos del lenguaje TOC: Trastorno obsesivo compulsivo Trastorno del pánico Sindrome de Asperger Sindrome de Down Adicciones comportamentales: (Compra compulsiva, Adicción al teléfono móvil, Adicción a los videojuegos o internet.) Altas capacidades Amputación Artritis Cleptomania Depresión Dislexia Distrofia Muscular Enfermedad inmunológica Fobia específica Implantes o prótesis Miedo escénico Mutismo selectivo Piromanía No me identifico con ninguno de los anteriores ni con otros Otro	☐	☑	
															DATOS MUSICALES			
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**10 ¿Cuál es tu voz? |** Soprano; Contralto; Tenor; Bajo	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**11 Tiempo de permanencia activa aproximada en el CIC |** Entre 1 y 6 meses; Entre 7 y 12 meses; Entre 1 y 2 años; Entre 2 y 3 años; Entre 3 y 4 años; Entre 4 y 5 años; Desde el inicio	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**12 Frecuencia con la que asistes al coro |** Dos veces a la semana; Una vez a la semana; Una vez cada 15 días; Una vez al mes; Otro	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**13 ¿Experiencia coral previa? |** Si/No	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**14 Conocimientos musicales |** Ninguno; Los que aprendi en el colegio; Autodidacta; Escuelas de música, bandas de música, rondallas; Profesor/a particular; Estudios Elementales reglados; Estudios Profesionales reglados; Estudios Superiores reglados; Otro	☐	☑	

CLARIDAD					VALIDEZ					OBJETIVIDAD					*CIC: Coro Inclusivo Cantatutti *LSE: Lengua de Signos Española	¿SE SUGIERE CORRECCIÓN O MEJORA?		
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		SÍ	NO	¿Cuál?
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**15** **Indica tu pertenencia (actual o pasada) a otras agrupaciones musicales** | Banda; Coro; Orquesta clásica; Grupo pop, rock...; Rondalla; Ninguna; Otro	☐	☑	
															SOBRE EL CORO INCLUSIVO CANTATUTTI (CIC)			
															***Las Escalas de Likert utilizadas en este cuestionario van del 1 al 10. Siendo 1 Totalmente en desacuerdo y 10 Totalmente de acuerdo			
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**16** **El CIC acepta a todos los miembros de la sociedad en su proyecto** | Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**17** **En el CIC conviven miembros con perfiles muy diversos** | Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**18** **En el CIC es prioritaria la inclusión de sus componentes al resultado musical** | Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☑	**19** **En el CIC se realiza una labor de sensibilización y formación socioemocional de manera paralela al canto** | Escala Likert	☑	☐	Quizás debería dividirse en dos la pregunta, porque una cosa es sensibilizar y otra formar... Salvo que para el estudio no sea relevante realizar esa diferenciación y se entienda el concepto de forma genérica.
☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**20** **Siento que formo parte un proyecto importante, necesario y ambicioso** | Escala Likert	☑	☐	Al igual que en el ítem anterior, quizás debería c
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**21** **En el CIC se adaptan las formaciones y los materiales a las necesidades específicas de cada uno de sus componentes** | Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	**22** **Las herramientas tecnológicas adaptadas y utilizadas en el CIC facilitan y potencian mi aprendizaje musical** | Escala Likert	☑	☐	Sugiero lo mismo que en los ítems anteriores. Quizás se solventaría poniendo facilitan y/o
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**23** **Las herramientas tecnológicas adaptadas y utilizadas en el CIC me ayudan a relacionarme y comunicarme tanto con la dirección del proyecto como con el resto de mis compañeros/as** | Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**24** **El CIC fomenta nuevas formas de hacer música** | Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**25** **Las actividades realizadas fuera del horario habitual de ensayo son importantes para el grupo** | Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**26** **El CIC es la evidencia de que todas las personas pueden hacer música** | Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**27** **Describe con tres palabras el CIC** | Texto corto	☐	☑	
															BENEFICIOS DE LA PARTICIPACIÓN EN EL CIC			
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**28** **Siento que soy importante para el proyecto** | Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**29** **Siento que la participación en el CIC me aporta un crecimiento emocional** | Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**30** **Participar en el CIC me ha ayudado a desenvolverme con mayor facilidad en otros ámbitos de la vida** | Escala Likert	☐	☑	

CLARIDAD					VALIDEZ					OBJETIVIDAD						*CIC: Coro Inclusivo Cantatutti *LSE: Lengua de Signos Española	¿SE SUGIERE CORRECCIÓN O MEJORA?		
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			SÍ	NO	¿Cuál?
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	31	**La participación en el CIC ha ampliado mis círculos sociales |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	32	**Participar en el CIC me aporta ilusión, me emociona y me motiva a seguir formando parte |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	33	**Siento que participar en el CIC ha potenciado mi autonomía en el ámbito: |** Académico; Laboral; Personal; Regulación y gestión emocional; Social; Otro	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	34	**Siento que han depositado en mí su confianza y que por tanto tengo una responsabilidad para con el grupo |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	35	**Cuando canto en el CIC me siento bien |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	36	**La participación en el CIC ha mejorado la imagen que tengo de mi mismo/a |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	37	**Siento un reconocimiento social después de las actuaciones con el CIC |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	38	**Desde que estoy en el CIC me siento más valorado por mi entorno |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	39	**¿En qué crees que mejora la vida de las personas que participan del CIC según tu propia experiencia? |** Pregunta abierta	☐	☑	
																EVOLUCIÓN DE LA INCLUSIÓN EN EL CIC			
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	40	**Las dinámicas de inclusión en el CIC han aumentado a lo largo del tiempo |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	41	**Las dinámicas de inclusión en el CIC han mejorado a lo largo del tiempo |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	42	**Los materiales inclusivos en el CIC han aumentado a lo largo del tiempo |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	43	**Los materiales inclusivos en el CIC han mejorado a lo largo del tiempo |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	44	**¿Cómo ha sido la evolución de la inclusión en el CIC desde tu propia experiencia? |** Pregunta abierta	☐	☑	
																INCIDENCIA DEL CIC EN LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL			
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	45	**La participación en el coro me aporta beneficios o cambios positivos en mi día a día |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	46	**Mi participación en el coro, repercute en las personas de mi círculo cercano, aunque no formen parte directa del proyecto |**	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	47	**En los conciertos se realiza una labor inclusivo-social entre los componentes del coro |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	48	**En los conciertos se realiza una labor inclusivo-social hacia los espectadores |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	49	**Cantar con LSE facilita el acceso de la comunidad Sorda a la música |** Escala Likert	☐	☑	

CLARIDAD					VALIDEZ					OBJETIVIDAD							¿SE SUGIERE CORRECCIÓN O MEJORA?		
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			SÍ	NO	¿Cuál?
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	50	**Cantar con LSE aporta y sensibiliza a la comunidad oyente |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	51	**El CIC realiza una labor de servicio a tu comunidad |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	52	**Proyectos como el CIC fomentan valores como: |** Amistad; Empatía; Inclusión; Igualdad; Respeto; Tolerancia; Otro	☐	☑	
☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	53	**Las actividades realizadas en el CIC contribuyen a la formación de ciudadanos más sensibles y cívicos |** Escala Likert	☑	☐	Quizás se podría desdoblar esta pregunta, ya que no es lo mismo ser sensible que cívico.
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	54	**Formar parte del coro ha replanteado alguna de tus creencias o ideas sobre: |** Canto; Diversidad funcional; Labor profesional; Labor social; Miedo escénico; Música; Tus capacidades; Proyecto vital; Relaciones sociales; Otro	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	55	**Argumenta tu respuesta |** Pregunta abierta	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	56	**El coro me ha permitido acercarme a otras realidades sociales |** Compañeros/as de otros países; Culturas diferentes; Diversidad funcional; Situaciones familiares diversas; Otras músicas; Otro	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	57	**¿Cómo crees que puede el CIC contribuir a la transformación social? |** Pregunta abierta	☐	☑	
																LIMITACIONES Y MEJORAS			
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	58	**¿Cuáles son las dificultades o limitaciones que tú percibes a la hora de desarrollar las actividades que el CIC realiza o pretende realizar? |** Pregunta abierta	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	59	**¿Qué aspectos del proyecto CIC habría que mejorar, ampliar, suprimir, incluir o revisar? |** Pregunta abierta	☐	☑	

*CIC: Coro Inclusivo Cantatutti

*LSE: Lengua de Signos Española

Jueza 4

*CIC: Coro Inclusivo Cantatutti
*LSE: Lengua de Signos Española

CLARIDAD					VALIDEZ					OBJETIVIDAD					¿SE SUGIERE CORRECCIÓN O MEJORA?		
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	SÍ	NO	¿Cuál?
DATOS PERSONALES																	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☑	
1	**Edad |** Número																
☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☑	☐	Desconozco el significado de "intersexual". Seria más útil o señalar todos los sexos o M, F
2	**Sexo |** Masculino; Femenino; Intersexual																
☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☑	☐	Igual que en la anterior, no sé si estan todos reflejados
3	**Género |** Prefiero no decirlo; Hombre; Mujer; Intergénero, género fluido, queer; No binario																
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☑	
4	**País de origen |** Texto																
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☑	
5	**Religión, espiritualidad o doctrina |** Prefiero no decirlo; Agnostica; Atea; Budista; Cristiana católica; Cristiana evangélica; Cristiana ortodoxa; Cristiana protestante; Islámica; Judia; Otro																
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☑	
6	**Relación con la Universidad |** Ninguna relación actual con la Universidad; Estudiante de grado; Estudiante de master; Estudiante del Programa de Doctorado; Estudiante Erasmus; Estudiante de Español para Extranjeros; PDI; PAS; Egresado; Otro																
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☑	
7	**Carrera Universitaria |** Biología; Biotecnología; Derecho; Enfermería; Filosofía; Historia; Lenguas Modernas; Magisterio de Primaria con mención o especialidad en Educación Musical; Magisterio en Educación Primaria; Magisterio en Educación Infantil; Matemáticas; Medicina; Trabajo Social; Química; Veterinaria; Otro																
☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☑	☐	En el caso de Magisterio podria ser interesante conocer la especialidad, además de Música si es de PT o Atención a la Diversidad en Infantil. Desconozco el motivo por el que estan estas carreras y no otras.
8	**¿Tienes alguna discapacidad reconocida? |** Si/No																
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☑	

CLARIDAD					VALIDEZ					OBJETIVIDAD						¿SE SUGIERE CORRECCIÓN O MEJORA?		
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		SÍ	NO	¿Cuál?
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☑	☐	**9** **Señala si te identificas con alguno de los siguientes perfiles |** Discapacidad visual Discapacidad auditiva Discapacidad motriz Discapacidad psiquica Discapacidad visceral (Organos y aparato internos) Trastorno de ansiedad Trastorno de ansiedad inducido por sustancias/medicamentos Trastorno de la conducta alimenticia Trastorno del desarrollo intelectual TEA: Trastornos del espectro autista TDA: Trastorno por déficit de atención TDAH: Trastorno por déficit de atención e hiperactividad Trastornos del lenguaje TOC: Trastorno obsesivo compulsivo Trastorno del pánico Sindrome de Asperger Sindrome de Down Adicciones comportamentales: (Compra compulsiva, Adicción al teléfono móvil, Adicción a los videojuegos o internet.) Altas capacidades Amputación Artritis Cleptomania Depresión Dislexia Distrofia Muscular Enfermedad inmunológica Fobia específica Implantes o prótesis Miedo escénico Mutismo selectivo Piromanía No me identifico con ninguno de los anteriores ni con otros Otro	☐	☑	
															DATOS MUSICALES			
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**10** **¿Cuál es tu voz? |** Soprano; Contralto; Tenor; Bajo	☑	☐	Añadir "desconozco"
☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**11** **Tiempo de permanencia activa aproximada en el CIC |** Entre 1 y 6 meses; Entre 7 y 12 meses; Entre 1 y 2 años; Entre 2 y 3 años; Entre 3 y 4 años; Entre 4 y 5 años; Desde el inicio	☑	☐	Aclarar si es el tiempo que tienes previsto estar o desde cuándo estás
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**12** **Frecuencia con la que asistes al coro |** Dos veces a la semana; Una vez a la semana; Una vez cada 15 días; Una vez al mes; Otro	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**13** **¿Experiencia coral previa? |** Si/No	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**14** **Conocimientos musicales |** Ninguno; Los que aprendí en el colegio; Autodidacta; Escuelas de música, bandas de música, rondallas; Profesor/a particular; Estudios Elementales reglados; Estudios Profesionales reglados; Estudios Superiores reglados; Otro	☐	☑	

*CIC: Coro Inclusivo Cantatutti

*LSE: Lengua de Signos Española

CLARIDAD					VALIDEZ					OBJETIVIDAD					*CIC: Coro Inclusivo Cantatutti *LSE: Lengua de Signos Española	¿SE SUGIERE CORRECCIÓN O MEJORA?		
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		SÍ	NO	¿Cuál?
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	15 **Indica tu pertenencia (actual o pasada) a otras agrupaciones musicales |** Banda; Coro; Orquesta clásica; Grupo pop, rock...; Rondalla; Ninguna; Otro	☐	☑	
															SOBRE EL CORO INCLUSIVO CANTATUTTI (CIC)			
															***Las Escalas de Likert utilizadas en este cuestionario van del 1 al 10. Siendo 1 Totalmente en desacuerdo y 10 Totalmente de acuerdo			
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	16 **El CIC acepta a todos los miembros de la sociedad en su proyecto |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	17 **En el CIC conviven miembros con perfiles muy diversos |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	18 **En el CIC es prioritaria la inclusión de sus componentes al resultado musical |** Escala Likert	☑	☐	No sé qué es el "resultado musical"
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	19 **En el CIC se realiza una labor de sensibilización y formación socioemocional de manera paralela al canto |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☑	☐	☐	20 **Siento que formo parte un proyecto importante, necesario y ambicioso |** Escala Likert	☑	☐	Si solamente estoy de acuerdo con una o dos de las caracteristicas del proyecto, ¿qué
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	21 **En el CIC se adaptan las formaciones y los materiales a las necesidades específicas de cada uno de sus componentes |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	22 **Las herramientas tecnológicas adaptadas y utilizadas en el CIC facilitan y potencian mi aprendizaje musical |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	23 **Las herramientas tecnológicas adaptadas y utilizadas en el CIC me ayudan a relacionarme y comunicarme tanto con la dirección del proyecto como con el resto de mis compañeros/as |** Escala Likert	☑	☐	No sé a qué herramientas se refiere esta pregunta, ¿al wasap, correo o redes?
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	24 **El CIC fomenta nuevas formas de hacer música |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	25 **Las actividades realizadas fuera del horario habitual de ensayo son importantes para el grupo |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☑	☐	☐	☐	26 **El CIC es la evidencia de que todas las personas pueden hacer música |** Escala Likert	☑	☐	¿Hacer música? o participar? No lo veo claro
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	27 **Describe con tres palabras el CIC |** Texto corto	☐	☑	
															BENEFICIOS DE LA PARTICIPACIÓN EN EL CIC			
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	28 **Siento que soy importante para el proyecto |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	29 **Siento que la participación en el CIC me aporta un crecimiento emocional |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	30 **Participar en el CIC me ha ayudado a desenvolverme con mayor facilidad en otros ámbitos de la vida |** Escala Likert	☑	☐	Si la respuesta es si, quizás habría que preguntar en cuáles
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	31 **La participación en el CIC ha ampliado mis círculos sociales |** Escala Likert	☐	☑	

CLARIDAD					VALIDEZ					OBJETIVIDAD						¿SE SUGIERE CORRECCIÓN O MEJORA?		
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		SÍ	NO	¿Cuál?
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	32 **Participar en el CIC me aporta ilusión, me emociona y me motiva a seguir formando parte |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	33 **Siento que participar en el CIC ha potenciado mi autonomía en el ámbito: |** Académico; Laboral; Personal; Regulación y gestión emocional; Social; Otro	☐	☑	
☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☑	☐	34 **Siento que han depositado en mí su confianza y que por tanto tengo una responsabilidad para con el grupo |** Escala Likert	☑	☐	Induce a responder que si
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	35 **Cuando canto en el CIC me siento bien |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	36 **La participación en el CIC ha mejorado la imagen que tengo de mi mismo/a |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	37 **Siento un reconocimiento social después de las actuaciones con el CIC |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☑	☐	38 **Desde que estoy en el CIC me siento más valorado por mi entorno |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☑	☐	☐	39 **¿En qué crees que mejora la vida de las personas que participan del CIC según tu propia experiencia? |** Pregunta abierta	☑	☐	me genera dudas: por una parte tendería a responder acerca de la mejora que he visto en
															EVOLUCIÓN DE LA INCLUSIÓN EN EL CIC			
☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☑	☐	☐	40 **Las dinámicas de inclusión en el CIC han aumentado a lo largo del tiempo |** Escala Likert	☑	☐	¿Los miembros del CIC saben qué son las dinámicas de inclusión? ¿Habría que señalar
☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☑	☐	☐	41 **Las dinámicas de inclusión en el CIC han mejorado a lo largo del tiempo |** Escala Likert	☑	☐	Lo mismo que en la pregunta anterior
☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☑	☐	☐	42 **Los materiales inclusivos en el CIC han aumentado a lo largo del tiempo |** Escala Likert	☑	☐	Lo mismo que en la pregunta anterior
☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☑	☐	☐	43 **Los materiales inclusivos en el CIC han mejorado a lo largo del tiempo |** Escala Likert	☐	☐	Lo mismo que en la pregunta anterior
☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	44 **¿Cómo ha sido la evolución de la inclusión en el CIC desde tu propia experiencia? |** Pregunta abierta	☑	☐	Muy difícil de valorar, dependerá del tiempo que lleven, de sus características y de lo que
															INCIDENCIA DEL CIC EN LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL			
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	45 **La participación en el coro me aporta beneficios o cambios positivos en mi día a día |** Escala Likert	☑	☐	Si la respuesta es sí, interesaría preguntar cuáles
☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☑	☐	☐	☐	46 **Mi participación en el coro, repercute en las personas de mi círculo cercano, aunque no formen parte directa del proyecto |**	☑	☐	Induce la respuesta
☐	☐	☑	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☑	☐	☐	47 **En los conciertos se realiza una labor inclusivo-social entre los componentes del coro |** Escala Likert	☑	☐	"labor inclusivo-social" me parece ambiguo.
☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☑	☐	☐	48 **En los conciertos se realiza una labor inclusivo-social hacia los espectadores |** Escala Likert	☑	☐	Lo mismo que en la pregunta anterior
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	49 **Cantar con LSE facilita el acceso de la comunidad Sorda a la música |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	50 **Cantar con LSE aporta y sensibiliza a la comunidad oyente |** Escala Likert	☑	☐	Sensibiliza sí pero aporta... aporta ¿qué?

*CIC: Coro Inclusivo Cantatutti

*LSE: Lengua de Signos Española

CLARIDAD					VALIDEZ					OBJETIVIDAD					*CIC: Coro Inclusivo Cantatutti *LSE: Lengua de Signos Española	¿SE SUGIERE CORRECCIÓN O MEJORA?		
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		SÍ	NO	¿Cuál?
☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	**51** **El CIC realiza una labor de servicio a tu comunidad |** Escala Likert	☑	☐	Qué es "labor de servicio"?
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☑	☐	**52** **Proyectos como el CIC fomentan valores como: |** Amistad; Empatia; Inclusión; Igualdad; Respeto; Tolerancia; Otro	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☑	☐	**53** **Las actividades realizadas en el CIC contribuyen a la formación de ciudadanos más sensibles y cívicos |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**54** **Formar parte del coro ha replanteado alguna de tus creencias o ideas sobre: |** Canto; Diversidad funcional; Labor profesional; Labor social; Miedo escénico; Música; Tus capacidades; Proyecto vital; Relaciones sociales; Otro	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**55** **Argumenta tu respuesta |** Pregunta abierta	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**56** **El coro me ha permitido acercarme a otras realidades sociales |** Compañeros/as de otros paises; Culturas diferentes; Diversidad funcional; Situaciones familiares diversas; Otras músicas; Otro	☐	☑	
☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☑	☐	☐	**57** **¿Cómo crees que puede el CIC contribuir a la transformación social? |** Pregunta abierta	☑	☐	Los miembros del CIC saben qué es la transformación social? Yo no lo tengo claro
															LIMITACIONES Y MEJORAS			
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**58** **¿Cuáles son las dificultades o limitaciones que tú percibes a la hora de desarrollar las actividades que el CIC realiza o pretende realizar? |** Pregunta abierta	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**59** **¿Qué aspectos del proyecto CIC habría que mejorar, ampliar, suprimir, incluir o revisar? |** Pregunta abierta	☐	☐	

CLARIDAD					VALIDEZ					OBJETIVIDAD					*CIC: Coro Inclusivo Cantatutti *LSE: Lengua de Signos Española	¿SE SUGIERE CORRECCIÓN O MEJORA?		
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		SÍ	NO	¿Cuál?
															DATOS PERSONALES			
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**1** **Edad |** Número	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**2** **Sexo |** Masculino; Femenino; Intersexual	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**3** **Género |** Prefiero no decirlo; Hombre; Mujer; Intergénero, género fluido, queer; No binario	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**4** **País de origen |** Texto	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**5** **Religión, espiritualidad o doctrina |** Prefiero no decirlo; Agnostica; Atea; Budista; Cristiana católica; Cristiana evangélica; Cristiana ortodoxa; Cristiana protestante; Islámica; Judia; Otro	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**6** **Relación con la Universidad |** Ninguna relación actual con la Universidad; Estudiante de grado; Estudiante de master; Estudiante del Programa de Doctorado; Estudiante Erasmus; Estudiante de Español para Extranjeros; PDI; PAS; Egresado; Otro	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**7** **Carrera Universitaria |** Biologia; Biotecnologia; Derecho; Enfermeria; Filosofia; Historia; Lenguas Modernas; Magisterio de Primaria con mención o especialidad en Educación Musical; Magisterio en Educación Primaria; Magisterio en Educación Infantil; Matemáticas; Medicina; Trabajo Social; Quimica; Veterinaria; Otro	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**8** **¿Tienes alguna discapacidad reconocida? |** Si/No	☐	☑	

CLARIDAD					VALIDEZ					OBJETIVIDAD					*CIC: Coro Inclusivo Cantatutti *LSE: Lengua de Signos Española	¿SE SUGIERE CORRECCIÓN O MEJORA?		
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		SÍ	NO	¿Cuál?
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**9 Señala si te identificas con alguno de los siguientes perfiles |** Discapacidad visual Discapacidad auditiva Discapacidad motriz Discapacidad psiquica Discapacidad visceral (Organos y aparato internos) Trastorno de ansiedad Trastorno de ansiedad inducido por sustancias/medicamentos Trastorno de la conducta alimenticia Trastorno del desarrollo intelectual TEA: Trastornos del espectro autista TDA: Trastorno por déficit de atención TDAH: Trastorno por déficit de atención e hiperactividad Trastornos del lenguaje TOC: Trastorno obsesivo compulsivo Trastorno del pánico Sindrome de Asperger Sindrome de Down Adicciones comportamentales: (Compra compulsiva, Adicción al teléfono móvil, Adicción a los videojuegos o internet.) Altas capacidades Amputación Artritis Cleptomania Depresión Dislexia Distrofia Muscular Enfermedad inmunológica Fobia específica Implantes o prótesis Miedo escénico Mutismo selectivo Piromanía No me identifico con ninguno de los anteriores ni con otros Otro	☐	☑	
															DATOS MUSICALES			
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**10 ¿Cuál es tu voz? |** Soprano; Contralto; Tenor; Bajo	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**11 Tiempo de permanencia activa aproximada en el CIC |** Entre 1 y 6 meses; Entre 7 y 12 meses; Entre 1 y 2 años; Entre 2 y 3 años; Entre 3 y 4 años; Entre 4 y 5 años; Desde el inicio	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**12 Frecuencia con la que asistes al coro |** Dos veces a la semana; Una vez a la semana; Una vez cada 15 días; Una vez al mes; Otro	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**13 ¿Experiencia coral previa? |** Si/No	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**14 Conocimientos musicales |** Ninguno; Los que aprendi en el colegio; Autodidacta; Escuelas de música, bandas de música, rondallas; Profesor/a particular; Estudios Elementales reglados; Estudios Profesionales reglados; Estudios Superiores reglados; Otro	☐	☑	

CLARIDAD					VALIDEZ					OBJETIVIDAD					*CIC: Coro Inclusivo Cantatutti *LSE: Lengua de Signos Española	¿SE SUGIERE CORRECCIÓN O MEJORA?		
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		SÍ	NO	¿Cuál?
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	15 **Indica tu pertenencia (actual o pasada) a otras agrupaciones musicales |** Banda; Coro; Orquesta clásica; Grupo pop, rock...; Rondalla; Ninguna; Otro	☐	☑	
															SOBRE EL CORO INCLUSIVO CANTATUTTI (CIC)			
															***Las Escalas de Likert utilizadas en este cuestionario van del 1 al 10. Siendo 1 Totalmente en desacuerdo y 10 Totalmente de acuerdo			
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	16 **El CIC acepta a todos los miembros de la sociedad en su proyecto |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	17 **En el CIC conviven miembros con perfiles muy diversos |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	18 **En el CIC es prioritaria la inclusión de sus componentes al resultado musical |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	19 **En el CIC se realiza una labor de sensibilización y formación socioemocional de manera paralela al canto |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	20 **Siento que formo parte un proyecto importante, necesario y ambicioso |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	21 **En el CIC se adaptan las formaciones y los materiales a las necesidades específicas de cada uno de sus componentes |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	22 **Las herramientas tecnológicas adaptadas y utilizadas en el CIC facilitan y potencian mi aprendizaje musical |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	23 **Las herramientas tecnológicas adaptadas y utilizadas en el CIC me ayudan a relacionarme y comunicarme tanto con la dirección del proyecto como con el resto de mis compañeros/as |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	24 **El CIC fomenta nuevas formas de hacer música |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	25 **Las actividades realizadas fuera del horario habitual de ensayo son importantes para el grupo |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	26 **El CIC es la evidencia de que todas las personas pueden hacer música |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	27 **Describe con tres palabras el CIC |** Texto corto	☐	☑	
															BENEFICIOS DE LA PARTICIPACIÓN EN EL CIC			
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	28 **Siento que soy importante para el proyecto |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	29 **Siento que la participación en el CIC me aporta un crecimiento emocional |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	30 **Participar en el CIC me ha ayudado a desenvolverme con mayor facilidad en otros ámbitos de la vida |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	31 **La participación en el CIC ha ampliado mis círculos sociales |** Escala Likert	☐	☑	

CLARIDAD					VALIDEZ					OBJETIVIDAD					*CIC: Coro Inclusivo Cantatutti *LSE: Lengua de Signos Española	¿SE SUGIERE CORRECCIÓN O MEJORA?		
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		SÍ	NO	¿Cuál?
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	32 **Participar en el CIC me aporta ilusión, me emociona y me motiva a seguir formando parte |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	33 **Siento que participar en el CIC ha potenciado mi autonomía en el ámbito: |** Académico; Laboral; Personal; Regulación y gestión emocional; Social; Otro	☐	☑	
☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	34 **Siento que han depositado en mí su confianza y que por tanto tengo una responsabilidad para con el grupo |** Escala Likert	☑	☐	Siento que confian en mi y por lo tanto tengo una responsabilidad para con el grupo.
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	35 **Cuando canto en el CIC me siento bien |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	36 **La participación en el CIC ha mejorado la imagen que tengo de mi mismo/a |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	37 **Siento un reconocimiento social después de las actuaciones con el CIC |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	38 **Desde que estoy en el CIC me siento más valorado por mi entorno |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	39 **¿En qué crees que mejora la vida de las personas que participan del CIC según tu propia experiencia? |** Pregunta abierta	☐	☑	
															EVOLUCIÓN DE LA INCLUSIÓN EN EL CIC			
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	40 **Las dinámicas de inclusión en el CIC han aumentado a lo largo del tiempo |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	41 **Las dinámicas de inclusión en el CIC han mejorado a lo largo del tiempo |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	42 **Los materiales inclusivos en el CIC han aumentado a lo largo del tiempo |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	43 **Los materiales inclusivos en el CIC han mejorado a lo largo del tiempo |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	44 **¿Cómo ha sido la evolución de la inclusión en el CIC desde tu propia experiencia? |** Pregunta abierta	☐	☑	
															INCIDENCIA DEL CIC EN LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL			
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	45 **La participación en el coro me aporta beneficios o cambios positivos en mi día a día |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	46 **Mi participación en el coro, repercute en las personas de mi círculo cercano, aunque no formen parte directa del proyecto |**	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	47 **En los conciertos se realiza una labor inclusivo-social entre los componentes del coro |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	48 **En los conciertos se realiza una labor inclusivo-social hacia los espectadores |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	49 **Cantar con LSE facilita el acceso de la comunidad Sorda a la música |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	50 **Cantar con LSE aporta y sensibiliza a la comunidad oyente |** Escala Likert	☐	☑	

CLARIDAD					VALIDEZ					OBJETIVIDAD						¿SE SUGIERE CORRECCIÓN O MEJORA?		
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	*CIC: Coro Inclusivo Cantatutti *LSE: Lengua de Signos Española	SÍ	NO	¿Cuál?
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**51** **El CIC realiza una labor de servicio a tu comunidad |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**52** **Proyectos como el CIC fomentan valores como: |** Amistad; Empatia; Inclusión; Igualdad; Respeto; Tolerancia; Otro	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**53** **Las actividades realizadas en el CIC contribuyen a la formación de ciudadanos más sensibles y cívicos |** Escala Likert	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**54** **Formar parte del coro ha replanteado alguna de tus creencias o ideas sobre: |** Canto; Diversidad funcional; Labor profesional; Labor social; Miedo escénico; Música; Tus capacidades; Proyecto vital; Relaciones sociales; Otro	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**55** **Argumenta tu respuesta |** Pregunta abierta	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**56** **El coro me ha permitido acercarme a otras realidades sociales |** Compañeros/as de otros paises; Culturas diferentes; Diversidad funcional; Situaciones familiares diversas; Otras músicas; Otro	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**57** **¿Cómo crees que puede el CIC contribuir a la transformación social? |** Pregunta abierta	☐	☑	
															LIMITACIONES Y MEJORAS			
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**58** **¿Cuáles son las dificultades o limitaciones que tú percibes a la hora de desarrollar las actividades que el CIC realiza o pretende realizar? |** Pregunta abierta	☐	☑	
☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	☐	☐	☐	☐	☑	**59** **¿Qué aspectos del proyecto CIC habría que mejorar, ampliar, suprimir, incluir o revisar? |** Pregunta abierta	☐	☑	

CLARIDAD					VALIDEZ					OBJETIVIDAD					*CIC: Coro Inclusivo Cantatutti *LSE: Lengua de Signos Española	¿SE SUGIERE CORRECCIÓN O MEJORA?		
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		SÍ	NO	¿Cuál?
															DATOS PERSONALES			
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1 **Edad |** Número	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	2 **Sexo |** Masculino; Femenino; Intersexual	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	3 **Género |** Prefiero no decirlo; Hombre; Mujer; Intergénero, género fluido, queer; No binario	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	4 **País de origen |** Texto	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	5 **Religión, espiritualidad o doctrina |** Prefiero no decirlo; Agnostica; Atea; Budista; Cristiana católica; Cristiana evangélica; Cristiana ortodoxa; Cristiana protestante; Islámica; Judia; Otro	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	6 **Relación con la Universidad |** Ninguna relación actual con la Universidad; Estudiante de grado; Estudiante de master; Estudiante del Programa de Doctorado; Estudiante Erasmus; Estudiante de Español para Extranjeros; PDI; PAS; Egresado; Otro	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	7 **Carrera Universitaria |** Biología; Biotecnología; Derecho; Enfermería; Filosofía; Historia; Lenguas Modernas; Magisterio de Primaria con mención o especialidad en Educación Musical; Magisterio en Educación Primaria; Magisterio en Educación Infantil; Matemáticas; Medicina; Trabajo Social; Química; Veterinaria; Otro	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	8 **¿Tienes alguna discapacidad reconocida? |** Si/No	☐	☐	

CLARIDAD					VALIDEZ					OBJETIVIDAD					*CIC: Coro Inclusivo Cantatutti *LSE: Lengua de Signos Española	¿SE SUGIERE CORRECCIÓN O MEJORA?		
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		SÍ	NO	¿Cuál?
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	**9 Señala si te identificas con alguno de los siguientes perfiles |** Discapacidad visual Discapacidad auditiva Discapacidad motriz Discapacidad psiquica Discapacidad visceral (Organos y aparato internos) Trastorno de ansiedad Trastorno de ansiedad inducido por sustancias/medicamentos Trastorno de la conducta alimenticia Trastorno del desarrollo intelectual TEA: Trastornos del espectro autista TDA: Trastorno por déficit de atención TDAH: Trastorno por déficit de atención e hiperactividad Trastornos del lenguaje TOC: Trastorno obsesivo compulsivo Trastorno del pánico Sindrome de Asperger Sindrome de Down Adicciones comportamentales: (Compra compulsiva, Adicción al teléfono móvil, Adicción a los videojuegos o internet.) Altas capacidades Amputación Artritis Cleptomania Depresión Dislexia Distrofia Muscular Enfermedad inmunológica Fobia específica Implantes o prótesis Miedo escénico Mutismo selectivo Piromanía No me identifico con ninguno de los anteriores ni con otros Otro	☐	☐	
															DATOS MUSICALES			
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	**10 ¿Cuál es tu voz? |** Soprano; Contralto; Tenor; Bajo	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	**11 Tiempo de permanencia activa aproximada en el CIC |** Entre 1 y 6 meses; Entre 7 y 12 meses; Entre 1 y 2 años; Entre 2 y 3 años; Entre 3 y 4 años; Entre 4 y 5 años; Desde el inicio	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	**12 Frecuencia con la que asistes al coro |** Dos veces a la semana; Una vez a la semana; Una vez cada 15 días; Una vez al mes; Otro	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	**13 ¿Experiencia coral previa? |** Si/No	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	**14 Conocimientos musicales |** Ninguno; Los que aprendi en el colegio; Autodidacta; Escuelas de música, bandas de música, rondallas; Profesor/a particular; Estudios Elementales reglados; Estudios Profesionales reglados; Estudios Superiores reglados; Otro	☐	☐	

CLARIDAD					VALIDEZ					OBJETIVIDAD						*CIC: Coro Inclusivo Cantatutti *LSE: Lengua de Signos Española	¿SE SUGIERE CORRECCIÓN O MEJORA?		
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			SÍ	NO	¿Cuál?
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	15	**Indica tu pertenencia (actual o pasada) a otras agrupaciones musicales |** Banda; Coro; Orquesta clásica; Grupo pop, rock...; Rondalla; Ninguna; Otro	☐	☐	
																SOBRE EL CORO INCLUSIVO CANTATUTTI (CIC)			
																***Las Escalas de Likert utilizadas en este cuestionario van del 1 al 10. Siendo 1 Totalmente en desacuerdo y 10 Totalmente de acuerdo			
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	16	**El CIC acepta a todos los miembros de la sociedad en su proyecto |** Escala Likert	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	17	**En el CIC conviven miembros con perfiles muy diversos |** Escala Likert	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	18	**En el CIC es prioritaria la inclusión de sus componentes al resultado musical |** Escala Likert	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	19	**En el CIC se realiza una labor de sensibilización y formación socioemocional de manera paralela al canto |** Escala Likert	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	20	**Siento que formo parte un proyecto importante, necesario y ambicioso |** Escala Likert	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	21	**En el CIC se adaptan las formaciones y los materiales a las necesidades específicas de cada uno de sus componentes |** Escala Likert	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	22	**Las herramientas tecnológicas adaptadas y utilizadas en el CIC facilitan y potencian mi aprendizaje musical |** Escala Likert	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	23	**Las herramientas tecnológicas adaptadas y utilizadas en el CIC me ayudan a relacionarme y comunicarme tanto con la dirección del proyecto como con el resto de mis compañeros/as |** Escala Likert	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	24	**El CIC fomenta nuevas formas de hacer música |** Escala Likert	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	25	**Las actividades realizadas fuera del horario habitual de ensayo son importantes para el grupo |** Escala Likert	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	26	**El CIC es la evidencia de que todas las personas pueden hacer música |** Escala Likert	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	27	**Describe con tres palabras el CIC |** Texto corto	☐	☐	
																BENEFICIOS DE LA PARTICIPACIÓN EN EL CIC			
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	28	**Siento que soy importante para el proyecto |** Escala Likert	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	29	**Siento que la participación en el CIC me aporta un crecimiento emocional |** Escala Likert	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	30	**Participar en el CIC me ha ayudado a desenvolverme con mayor facilidad en otros ámbitos de la vida |** Escala Likert	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	31	**La participación en el CIC ha ampliado mis círculos sociales |** Escala Likert	☐	☐	

CLARIDAD					VALIDEZ					OBJETIVIDAD					*CIC: Coro Inclusivo Cantatutti *LSE: Lengua de Signos Española	¿SE SUGIERE CORRECCIÓN O MEJORA?		
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		SÍ	NO	¿Cuál?
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	32 **Participar en el CIC me aporta ilusión, me emociona y me motiva a seguir formando parte |** Escala Likert	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	33 **Siento que participar en el CIC ha potenciado mi autonomía en el ámbito: |** Académico; Laboral; Personal; Regulación y gestión emocional; Social; Otro	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	34 **Siento que han depositado en mí su confianza y que por tanto tengo una responsabilidad para con el grupo |** Escala Likert	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	35 **Cuando canto en el CIC me siento bien |** Escala Likert	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	36 **La participación en el CIC ha mejorado la imagen que tengo de mi mismo/a |** Escala Likert	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	37 **Siento un reconocimiento social después de las actuaciones con el CIC |** Escala Likert	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	38 **Desde que estoy en el CIC me siento más valorado por mi entorno |** Escala Likert	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	39 **¿En qué crees que mejora la vida de las personas que participan del CIC según tu propia experiencia? |** Pregunta abierta	☐	☐	
															EVOLUCIÓN DE LA INCLUSIÓN EN EL CIC			
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	40 **Las dinámicas de inclusión en el CIC han aumentado a lo largo del tiempo |** Escala Likert	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	41 **Las dinámicas de inclusión en el CIC han mejorado a lo largo del tiempo |** Escala Likert	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	42 **Los materiales inclusivos en el CIC han aumentado a lo largo del tiempo |** Escala Likert	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	43 **Los materiales inclusivos en el CIC han mejorado a lo largo del tiempo |** Escala Likert	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	44 **¿Cómo ha sido la evolución de la inclusión en el CIC desde tu propia experiencia? |** Pregunta abierta	☐	☐	
															INCIDENCIA DEL CIC EN LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL			
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	45 **La participación en el coro me aporta beneficios o cambios positivos en mi día a día |** Escala Likert	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	46 **Mi participación en el coro, repercute en las personas de mi círculo cercano, aunque no formen parte directa del proyecto |**	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	47 **En los conciertos se realiza una labor inclusivo-social entre los componentes del coro |** Escala Likert	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	48 **En los conciertos se realiza una labor inclusivo-social hacia los espectadores |** Escala Likert	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	49 **Cantar con LSE facilita el acceso de la comunidad Sorda a la música |** Escala Likert	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	50 **Cantar con LSE aporta y sensibiliza a la comunidad oyente |** Escala Likert	☐	☐	

CLARIDAD					VALIDEZ					OBJETIVIDAD					*CIC: Coro Inclusivo Cantatutti *LSE: Lengua de Signos Española	¿SE SUGIERE CORRECCIÓN O MEJORA?		
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		SÍ	NO	¿Cuál?
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	**51** **El CIC realiza una labor de servicio a tu comunidad |** Escala Likert	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	**52** **Proyectos como el CIC fomentan valores como: |** Amistad; Empatia; Inclusión; Igualdad; Respeto; Tolerancia; Otro	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	**53** **Las actividades realizadas en el CIC contribuyen a la formación de ciudadanos más sensibles y cívicos |** Escala Likert	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	**54** **Formar parte del coro ha replanteado alguna de tus creencias o ideas sobre: |** Canto; Diversidad funcional; Labor profesional; Labor social; Miedo escénico; Música; Tus capacidades; Proyecto vital; Relaciones sociales; Otro	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	**55** **Argumenta tu respuesta |** Pregunta abierta	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	**56** **El coro me ha permitido acercarme a otras realidades sociales |** Compañeros/as de otros paises; Culturas diferentes; Diversidad funcional; Situaciones familiares diversas; Otras músicas; Otro	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	**57** **¿Cómo crees que puede el CIC contribuir a la transformación social? |** Pregunta abierta	☐	☐	
															LIMITACIONES Y MEJORAS			
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	**58** **¿Cuáles son las dificultades o limitaciones que tú percibes a la hora de desarrollar las actividades que el CIC realiza o pretende realizar? |** Pregunta abierta	☐	☐	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	**59** **¿Qué aspectos del proyecto CIC habría que mejorar, ampliar, suprimir, incluir o revisar? |** Pregunta abierta	☐	☐	

ANEXO 14. Cuestionario al Coro completo y consentimiento informado

Cuestionario Tesis

Estimado coralista o excoralista de Cantatutti. Te agradezco enormemente que dediques unos minutos a contestar este cuestionario para mi Tesis. Por favor, contesta con sinceridad, tus respuestas son anónimas y me serán de gran utilidad.

Consentimiento Informado para participación en investigación etnográfica

Estimados miembros y ex miembros del Coro Inclusivo Cantatutti,

Como parte de mi tesis doctoral, estoy llevando a cabo una investigación etnográfica para explorar el impacto y las experiencias vividas dentro del Coro Inclusivo Cantatutti. Tu participación en este estudio es muy importante y contribuirá significativamente a la comprensión de la dinámica coral y su influencia en tu vida y entorno.

Objetivo del estudio: El propósito de esta investigación es analizar los aspectos socioculturales, educativos y personales asociados con la participación en el Coro Cantatutti, tanto para miembros actuales como para ex miembros.

¿Qué implica tu participación?: Te solicitamos completar el formulario adjunto, que incluye preguntas sobre tus experiencias y percepciones relacionadas con el coro. La información proporcionada será utilizada exclusivamente con fines académicos y de investigación.

Confidencialidad y uso de la información: Todas las respuestas serán tratadas con la máxima confidencialidad, tu respuesta es anonimizada desde el momento en el que envías el formulario. Los datos recopilados serán utilizados únicamente para propósitos de investigación y no serán compartidos con terceros. Los participantes permanecerán anónimos en cualquier publicación o presentación resultante de este estudio.

Voluntariedad y derecho a retirarse: La participación es completamente voluntaria. También tienes el derecho de retirarte del estudio en cualquier momento sin ninguna consecuencia después de haber rellenado el formulario y previo a la publicación.

Consentimiento: Al completar y enviar este formulario, estás dando tu consentimiento informado para que tu información sea utilizada en esta investigación etnográfica.

Agradezco sinceramente tu tiempo y tu disposición para contribuir a este estudio. Si tienes alguna pregunta o necesitas más información, no dudes en contactarme.

Atentamente,

Borja Juan Morera

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Correo*

PERTENENCIA A CANTATUTTI

2. ¿Participas activamente de Cantatutti en la actualidad?*

Marca solo un óvalo.

- ◯ Sí *Salta a la pregunta 6*
- ◯ No

Ex coralistas CANTATUTTI

Lo primero de todo, quiero agradecerte que tomes parte de tu tiempo para responder este cuestionario. No sabes lo muchísimo que te lo agradezco. **Es muy importante** que respondas a las preguntas desde tu experiencia pasada. Muchas están en presente y las tendrás que pensar en pasado. Por ejemplo: En vez de "La participación en el coro me aporta beneficios en mi día a día" tú tienes que interpretar "La participación en el coro me aportaba beneficios en mi día a día". Si alguna pregunta os genera muchas dudas podéis escribirme vía WhatsApp para aclararla.

3. ¿Cuándo lo dejaste?*

Marca solo un óvalo.

- ◯ En este curso 22/23
- ◯ En el curso 21/22
- ◯ En el curso 20/21
- ◯ En el curso 19/20
- ◯ En el curso 18/19
- ◯ En el curso 17/18

4. ¿Cuál es tu principal impedimento para venir con nosotr@s?*

Marca solo un óvalo.

- ◯ Los horarios me son imposibles
- ◯ Me da vergüenza
- ◯ Necesito que alguien me acompañe al lugar de ensayo
- ◯ No me encuentro bien a nivel emocional
- ◯ No me encuentro bien a nivel físico
- ◯ No vivo en Zaragoza
- ◯ Ya no me gusta/apetece
- ◯ Otro: _____

5. Si pudieras, ¿Te gustaría volver?*

Es una situación hipotética: Si cambias de trabajo, horarios, o si volvieras a vivir en Zaragoza...

Marca solo un óvalo.

- ◯ Sí
- ◯ No

DATOS PERSONALES

6. Edad*

_____

7. **Sexo** *

Marca solo un óvalo.

- ◯ Maculino
- ◯ Femenino
- ◯ Intersexual

8. **Género** *

Marca solo un óvalo.

- ◯ Hombre
- ◯ Mujer
- ◯ Intergénero, género fluido, queer
- ◯ No binario
- ◯ Otro: _____

9. **País de origen** *

Marca solo un óvalo.

- ◯ España
- ◯ Otro: _____

10. **Religión, espiritualidad o doctrina** *

Marca solo un óvalo.

- ◯ Agnostica (sin negar la existencia de dioses, considera inaccesible para el entendimiento humano la noción de lo absoluto y, especialmente, de uno o varios dioses)
- ◯ Atea (niega la existencia de dioses)
- ◯ Budista
- ◯ Cristiana católica
- ◯ Cristiana evangélica
- ◯ Cristiana ortodoxa
- ◯ Cristiana protestante
- ◯ Islámica
- ◯ Judia
- ◯ Otro: _____

11. **Nivel de estudios** *

Marca solo un óvalo.

- ◯ Analfabeto/a
- ◯ Educación Primaria o equivalente
- ◯ Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o equivalente
- ◯ Formación Profesional Grado Medio
- ◯ Formación Profesional Grado Superior
- ◯ Bachillerato
- ◯ Grado o Carrera Universitaria
- ◯ Master
- ◯ Doctorado

12. ***Carrera Universitaria o Grado Superior**** *

Formación técnica o académica más alta que se haya estudiado.

Marca solo un óvalo.

- ◯ Sin Formación Superior
- ◯ Biología
- ◯ Biotecnología
- ◯ Conservatorio Superior
- ◯ Derecho
- ◯ Enfermería
- ◯ Filosofía
- ◯ Historia
- ◯ Lenguas Modernas
- ◯ Magisterio en Educación Infantil
- ◯ Magisterio de Primaria con mención o especialidad en Educación Musical
- ◯ Magisterio de Primaria con mención o especialidad en Pedagogía Terapéutica (PT)
- ◯ Magisterio en Educación Primaria
- ◯ Matemáticas
- ◯ Medicina
- ◯ Química
- ◯ Trabajo Social
- ◯ Veterinaria
- ◯ Otro: _____

13. **Relación con la Universidad de Zaragoza** *

Marca solo un óvalo.

- ◯ Ninguna relación pasada o actual con la Universidad de Zaragoza
- ◯ Estudiante de Grado
- ◯ Estudiante de Master
- ◯ Estudiante del Programa de Doctorado
- ◯ Estudiante Erasmus
- ◯ Estudiante de Español para Extranjeros
- ◯ PDI (Personal Docente Investigador)
- ◯ PAS (Personal Administración y Servicios)
- ◯ Egresado (Estudios finalizados)
- ◯ Otro: _____

14. **Actividad laboral***

Indica la actividad laboral en la que te desenvuelves. Aunque estés en paro o jubilado/a, indica el sector en el que más experiencia tengas o hacia el que va orientada tu formación previa.

Marca solo un óvalo.

- ◯ Soy estudiante, no trabajo
- ◯ Agricultura, ganadería, silvicultura y pesca
- ◯ Industria manufacturera
- ◯ Suministro de energía, gas, vapor y aire acondicionado
- ◯ Distribución de agua, alcantarillado, gestión de residuos y descontaminación
- ◯ Construcción
- ◯ Comercio al por mayor y al por menor, reparación de vehículos de motor y motocicletas
- ◯ Transporte y almacenamiento
- ◯ Actividades administrativas y servicios auxiliares
- ◯ Actividades artísticas, recreativas y de entretenimiento
- ◯ Actividades de servicios financieros y de seguros
- ◯ Actividades de servicios profesionales, científicos y técnicos
- ◯ Actividades inmobiliarias
- ◯ Actividades sanitarias y de servicios sociales
- ◯ Administración pública y defensa
- ◯ Educación
- ◯ Hostelería
- ◯ Información y comunicación
- ◯ Turismo
- ◯ Otros servicios

15. *Situación profesional* *

Marca solo un óvalo.

- ◯ Asalariado sector privado
- ◯ Asalariado sector público
- ◯ Autónomo (Trabajador por cuenta propia)
- ◯ Empresario
- ◯ Estudiante sin trabajo
- ◯ Jubilado/a
- ◯ Miembro de una cooperativa
- ◯ Parado/a

16. *¿Tienes alguna discapacidad reconocida?* *

Marca solo un óvalo.

- ◯ Sí
- ◯ No

17. ***Señala si te identificas con alguno de los siguientes perfiles****

Esta pregunta no busca etiquetar en base a distintos parámetros sino identificar las particularidades que han podido suponer una dificultad para el acceso o desarrollo de actividades educativas, musicales o sociales de los participantes.

Selecciona todos los que correspondan.

- [ ] Discapacidad auditiva
- [ ] Discapacidad motriz
- [ ] Discapacidad psíquica
- [ ] Discapacidad visceral (Organos y aparato internos)
- [ ] Discapacidad visual
- [ ] Trastorno de ansiedad
- [ ] Trastorno de ansiedad inducido por sustancias/medicamentos
- [ ] Trastorno de la conducta alimenticia
- [ ] Trastorno del desarrollo intelectual
- [ ] TEA: Trastornos del espectro autista
- [ ] TDA: Trastorno por déficit de atención
- [ ] TDAH: Trastorno por déficit de atención e hiperactividad
- [ ] Trastornos del lenguaje
- [ ] TOC: Trastorno obsesivo compulsivo
- [ ] Trastorno del pánico
- [ ] Síndrome de Asperger
- [ ] Síndrome de Down
- [ ] Adicciones comportamentales: (Compra compulsiva, Adicción al teléfono móvil, Adicción a los videojuegos o internet)
- [ ] Altas capacidades
- [ ] Amputación
- [ ] Artritis
- [ ] Artrosis
- [ ] Cleptomanía
- [ ] Depresión
- [ ] Dislexia
- [ ] Distrofia Muscular
- [ ] Enfermedad inmunológica
- [ ] Fobia específica
- [ ] Implantes o prótesis
- [ ] Miedo escénico
- [ ] Mutismo selectivo
- [ ] Piromanía

- [ ] No me identifico con ninguno de los anteriores ni con otros
- [ ] Otro: _____

DATOS MUSICALES

18. ¿Cuál es tu voz?*

Marca solo un óvalo.

- ◯ Soprano
- ◯ Contralto
- ◯ Tenor
- ◯ Bajo

19. Tiempo de permanencia activa aproximada en el Coro Inclusivo Cantatutti *

Marca solo un óvalo.

- ◯ Entre 1 y 6 meses
- ◯ Entre 7 y 12 meses
- ◯ Entre 1 y 2 años
- ◯ Entre 2 y 3 años
- ◯ Entre 3 y 4 años
- ◯ Entre 4 y 5 años
- ◯ Desde el inicio

20. **Frecuencia con la que asistes al coro** *

Marca solo un óvalo.

- ◯ Dos veces a la semana
- ◯ Una vez a la semana
- ◯ Una vez cada 15 días
- ◯ Una vez al mes
- ◯ Otro: _____

21. **¿Experiencia coral previa?** *

(En otros coros o contextos que no sean Cantatutti)

Marca solo un óvalo.

- ◯ Sí, menos de un año
- ◯ Sí, entre 1 y 2 años
- ◯ Sí, entre 2 y 3 años
- ◯ Sí, entre 3 y 4 años
- ◯ Sí, entre 4 y 5 años
- ◯ Sí, más de 5 años
- ◯ No

22. *Conocimientos musicales* *

Selecciona todos los que correspondan.

- [ ] Ninguno
- [ ] Autodidacta
- [ ] Escuelas de música, bandas de música, rondallas
- [ ] Estudios Elementales reglados
- [ ] Estudios Profesionales reglados
- [ ] Estudios Superiores reglados
- [ ] Los que aprendí en el colegio
- [ ] Profesor/a particular
- [ ] Otro: _____

23. *Indica tu pertenencia (actual o pasada) a otras agrupaciones musicales* *

Sin incluir el Coro Inclusivo Cantatutti

Selecciona todos los que correspondan.

- [ ] Ninguna
- [ ] Banda
- [ ] Coro
- [ ] Grupo pop, rock...
- [ ] Orquesta clásica
- [ ] Rondalla
- [ ] Otro: _____

SOBRE EL CORO INCLUSIVO CANTATUTTI

A partir de este momento, denominaremos al Coro Inclusivo Cantatutti como **CIC**

24. *El CIC acepta a todos los miembros de la sociedad en su proyecto* *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

25. *En el CIC conviven miembros con perfiles muy diversos**

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

26. *En el CIC es prioritaria la inclusión de sus componentes al resultado musical* *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

27. *En el CIC se realiza una labor de sensibilización hacia la inclusión de manera paralela al canto* *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

28. *Siento que formo parte un proyecto necesario a nivel social* *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

29. *Siento que formo parte un proyecto ambicioso a nivel artístico* *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

30. *En el CIC se adaptan las formaciones y los materiales a las necesidades específicas de cada uno de sus componentes* *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

31. **Las herramientas tecnológicas adaptadas y utilizadas en el CIC facilitan y potencian mi aprendizaje musical** *

Grupos del WhatsApp, carpeta de Google Drive con partituras, audios, tutoriales de LSE en Youtube, Aula Virtual...

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

32. **Las herramientas tecnológicas adaptadas y utilizadas en el CIC me ayudan a relacionarme y comunicarme tanto con la dirección del proyecto como con el resto de mis compañeros/as** *

Distintos canales de comunicación directa como WhatsApp o los mensajes privados a través de las distintas plataformas que utiliza el CIC.

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

33. **El CIC fomenta nuevas formas de hacer música** *

Por ejemplo, incluyendo la LSE como una parte indispensable de la interpretación musical del CIC.

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

34. *Las actividades realizadas fuera del horario habitual de ensayo son importantes para el grupo* *

Por ejemplo, los post ensayos, cenas, celebraciones, viajes, convivencias, conciertos, intercambios, etc.

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

35. *El CIC favorece que todas las personas puedan hacer música* *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

36. *Describe con 3 palabras el CIC**

BENEFICIOS DE LA PARTICIPACIÓN EN EL CORO INCLUSIVO CANTATUTTI

37. *Siento que soy importante para el proyecto**

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

38. *Siento que la participación en el CIC me aporta un crecimiento emocional* *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

39. *Participar en el CIC me ha ayudado a desenvolverme con mayor facilidad en otros ámbitos de la vida* *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

40. *La participación en el CIC ha ampliado mis círculos sociales**

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

41. *Participar en el CIC me aporta ilusión**

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

42. *Participar en el CIC me motiva a seguir formando parte del mismo* *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

43. *Siento que participar en el CIC ha potenciado mi autonomía en el ámbito:* *

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Académico
- ☐ Laboral
- ☐ Personal
- ☐ Regulación y gestión emocional
- ☐ Social
- ☐ Otro: _____

44. *Siento que confían en mí y por lo tanto tengo una responsabilidad para con el grupo* *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

45. *Cuando canto en el CIC me siento bien* *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

46. *La participación en el CIC ha mejorado la imagen que tengo de mi mismo/a* *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

47. *Siento un reconocimiento social después de las actuaciones con el CIC* *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

48. *Desde que estoy en el CIC me siento más valorado por mi entorno* *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

49. ¿En qué crees que ha mejorado tu vida la participación en el CIC? *

50. ¿Te ha causado algún efecto negativo participar en el CIC? *

En caso afirmativo, desarrolla tu respuesta.

EVOLUCIÓN DE LA INCLUSIÓN EN EL CORO INCLUSIVO CANTATUTTI

En esta sección, como en el resto de la encuesta, es obligatorio responder todas las preguntas. Sin embargo, en la triangulación de datos se valorarán las respuestas en función de la antigüedad del encuestado/a en el CIC. Responde según tu percepción.

51. Las dinámicas de inclusión en el CIC han AUMENTADO desde que pertenezco al mismo *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

52. *Las dinámicas de inclusión en el CIC han MEJORADO desde que pertenezco al mismo* *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

53. *Los materiales inclusivos en el CIC han AUMENTADO desde que pertenezco al mismo* *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

54. *Los materiales inclusivos en el CIC han MEJORADO desde que pertenezco al mismo* *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

55. *¿Cuál es tu percepción de la evolución de la inclusión en la actividad del CIC desde que perteneces a él?* *

Expón todo lo que te sugiera la pregunta

INCIDENCIA DEL CORO INCLUSIVO CANTATUTTI EN LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

56. *La participación en el coro me aporta beneficios en mi día a día* *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

57. *Mi participación en el coro, repercute en las personas de mi círculo cercano, aunque no formen parte directa del proyecto* *

Que tu vengas al coro puede influir en las rutinas de tu entorno, al igual que si el coro influye en tu estado anímico, tu motivación o comportamiento también puede repercutir en tus personas cercanas (familia, amigos, compañeros, etc.)

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

58. *En los conciertos se realiza una labor inclusivo-social entre los componentes del coro* *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

59. *En los conciertos se realiza una labor inclusivo-social hacia los espectadores* *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

60. *Cantar con LSE facilita el acceso de la comunidad Sorda a la música* *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

61. *Cantar con LSE sensibiliza a la comunidad oyente de que hay "otras maneras de escuchar"* *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

62. *El CIC realiza una labor de servicio a tu comunidad**

Se refiere a la contribución del CIC a la sociedad. Esto puede incluir actividades que benefician directamente a la comunidad, realización de eventos o actividades que promuevan la participación ciudadana. También puede incluir la promoción de valores como la inclusión.

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

63. *Proyectos como el CIC fomentan valores como:**

Selecciona todos los que correspondan.

- [ ] Amistad
- [ ] Empatía
- [ ] Igualdad
- [ ] Inclusión
- [ ] Respeto
- [ ] Tolerancia
- [ ] Otro: _____

64. *Las actividades realizadas en el CIC contribuyen a la formación de ciudadanos más sensibles* *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

65. *Las actividades realizadas en el CIC contribuyen a la formación de ciudadanos más cívicos* *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

66. *Formar parte del coro ha replanteado alguna de tus creencias o ideas sobre:* *

Selecciona todos los que correspondan.

- [ ] Canto
- [ ] Diversidad funcional
- [ ] Labor profesional
- [ ] Labor social
- [ ] Miedo escénico
- [ ] Música
- [ ] Tus capacidades
- [ ] Proyecto vital
- [ ] Relaciones sociales
- [ ] Otro: _____

67. *Argumenta la respuesta a la pregunta anterior* *

68. *El coro me ha permitido acercarme a otras realidades sociales* *

Selecciona todos los que correspondan.

- [ ] Compañeros/as de otros países
- [ ] Culturas diferentes
- [ ] Diversidad funcional
- [ ] Situaciones familiares diversas
- [ ] Otras músicas
- [ ] Otro: _____

69. *¿Cómo crees que puede el CIC contribuir a la transformación social?* *

Desarrolla según lo que te sugiera esta pregunta

LIMITACIONES Y MEJORAS

70. ¿Cuáles son las dificultades que tú percibes a la hora de desarrollar las actividades que el CIC realiza o pretende realizar? *

71. ¿Qué aspectos del proyecto CIC habría que mejorar, ampliar o suprimir? *

72. ¿Has echado alguna pregunta en falta en este cuestionario? ¿Hay algo que quieras aportar o reflexionar inspirado por este cuestionario o por tu experiencia en Cantatutti?
(Es opcional)

ANEXO 15. Cuestionario al Entorno completo y consentimiento informado

Cuestionario a entorno para Tesis sobre Coro Cantatutti

Estimad@ amig@ o familiar de alguno de los miembros de Cantatutti. Soy Borja, el director musical de este proyecto y te agradezco enormemente que dediques unos minutos a contestar este cuestionario para mi Tesis.

Consentimiento Informado para participación en investigación etnográfica

Estimadas familias y amigos de los miembros y ex miembros del Coro Inclusivo Cantatutti, en el marco de mi tesis doctoral, estoy realizando una investigación etnográfica para comprender el impacto y las vivencias asociadas al Coro Inclusivo Cantatutti. Su contribución como familiares y amigos es esencial, ya que ofrece una perspectiva única sobre la influencia del coro en la vida de los coristas y su entorno.

Objetivo del estudio: Esta investigación tiene como propósito analizar los efectos socioculturales, educativos y personales que la participación en el Coro Cantatutti ha tenido tanto en sus miembros activos y pasados, como en sus familias y amigos.

¿En qué consiste su participación?: Les invitamos a completar el formulario adjunto, el cual contiene preguntas sobre sus experiencias y percepciones relacionadas con el impacto del coro en su vida y en la de los coristas. Toda la información recopilada será utilizada solamente con fines académicos y de investigación.

Confidencialidad y uso de la información: Garantizamos la máxima confidencialidad de todas las respuestas. Los datos serán anonimizados desde el momento en que envíen el formulario y se utilizarán únicamente para fines de investigación. Ni su identidad ni la de los participantes del coro será revelada en publicaciones o presentaciones derivadas de este estudio.

Voluntariedad y derecho a retirarse: Su participación es totalmente voluntaria. Tienen el derecho de retirar su colaboración en cualquier momento, sin ninguna consecuencia, incluso después de haber enviado el formulario y antes de la publicación de los resultados.

Consentimiento: Al completar y enviar este formulario, están otorgando su consentimiento informado para el uso de su información en esta investigación etnográfica.

Les agradezco profundamente su tiempo y disposición para contribuir a este estudio. Si tienen alguna duda o necesitan información adicional, por favor, no duden en contactarme.

Atentamente,

Borja Juan Morera

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Correo*

DATOS PERSONALES

2. Edad*

3. Sexo*

Marca solo un óvalo.

- ◯ Maculino
- ◯ Femenino

4. País de origen*

Marca solo un óvalo.

- ◯ España
- ◯ Otro: _____

5. *Indica el parentesco o relación que te une a la persona que conoces en el Coro Cantatutti* *

Marca solo un óvalo.

- ◯ Abuelo/a
- ◯ Amigo/a
- ◯ Hermano/a
- ◯ Hijo/a
- ◯ Padre/Madre
- ◯ Pareja
- ◯ Tíos/as - Primos/as - Sobrinos/as
- ◯ Otro: _____

6. *¿Tu conocido/a presenta algún tipo de perfil con discapacidad, trastorno o vulnerabilidad?* *

Marca solo un óvalo.

- ◯ Sí
- ◯ No
- ◯ No estoy seguro/a
- ◯ Prefiero no contestar

DATOS MUSICALES

7. *Conocimientos musicales* *

Selecciona todos los que correspondan.

- [ ] Ninguno
- [ ] Autodidacta
- [ ] Escuelas de música, bandas de música, rondallas
- [ ] Estudios Elementales reglados
- [ ] Estudios Profesionales reglados
- [ ] Estudios Superiores reglados
- [ ] Los que aprendí en el colegio
- [ ] Profesor/a particular
- [ ] Otro: _____

SOBRE EL CORO INCLUSIVO CANTATUTTI

A partir de este momento, denominaremos al Coro Inclusivo Cantatutti como **CIC**

8. *En el CIC conviven miembros con perfiles muy diversos* *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

9. *En el CIC se realiza una labor de sensibilización hacia la inclusión de manera paralela al canto* *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

10. *Siento que se trata de un proyecto necesario a nivel social* *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

11. *Siento que se trata de un proyecto ambicioso a nivel artístico* *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

12. *El CIC fomenta nuevas formas de hacer música* *

Por ejemplo, incluyendo la LSE como una parte indispensable de la interpretación musical del CIC.

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

13. *Las actividades realizadas fuera del horario habitual de ensayo son importantes para el grupo* *

Por ejemplo, los post ensayos, cenas, celebraciones, viajes, convivencias, conciertos, intercambios, etc.

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

14. *Describe con 3 palabras el CIC**

BENEFICIOS DE LA PARTICIPACIÓN EN EL CORO INCLUSIVO CANTATUTTI

15. *Siento que el CIC es importante para él o ella**

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

16. *Siento que la participación en el CIC le aporta un crecimiento emocional* *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

17. *Participar en el CIC le ha ayudado a desenvolverse con mayor facilidad en otros ámbitos de la vida* *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

18. *La participación en el CIC ha ampliado sus círculos sociales* *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

19. *Participar en el CIC le aporta ilusión* *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

20. *¿Crees que ha mejorado su vida en algún aspecto por la participación en el CIC?* *

21. ¿Le ha causado algún efecto negativo participar en el CIC?*

En caso afirmativo, desarrolla tu respuesta.

INCIDENCIA DEL CORO INCLUSIVO CANTATUTTI EN LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

22. Su participación en el coro, repercute positivamente en mi*

Que él o ella venga al coro puede influir en las rutinas del entorno, al igual que si el coro influye en su estado anímico, su motivación o comportamiento también puede repercutir en sus personas cercanas (familia, amigos, compañeros, etc.)

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

23. En los conciertos se realiza una labor inclusivo-social *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

24. Cantar con LSE sensibiliza a la sociedad de que hay "otras maneras de escuchar" *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

25. *Proyectos como el CIC fomentan valores como:* *

Selecciona todos los que correspondan.

- [ ] Amistad
- [ ] Empatía
- [ ] Igualdad
- [ ] Inclusión
- [ ] Respeto
- [ ] Tolerancia
- [ ] Otro: _____

26. *Las actividades realizadas por el CIC contribuyen a la formación de ciudadanos más sensibles* *

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Tota	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Totalmente de acuerdo

27. *¿Cómo crees que puede el CIC contribuir a la transformación social?*

(Pregunta opcional) Desarrolla según lo que te sugiera esta pregunta

_____

_____

_____

PROPUESTAS DE MEJORAS

28. ¿Tienes alguna propuesta de mejora para el CIC?*

29. ¿Has echado alguna pregunta en falta en este cuestionario? ¿Hay algo que quieras aportar o reflexionar inspirado por este cuestionario?

(Es opcional)

ANEXO 16. Escala EEI original

Ítems
1. La organización hace partícipe de su proyecto a la sociedad
2. La organización intenta mejorar sus procesos de trabajo responder a las necesidades de cada persona
3. La organización tiene una estrategia orientada a que todo el mundo tenga la información y los apoyos necesarios para tener una vida independiente
4. La organización tiene una política de mejora continua orientada a solucionar los problemas que la discapacidad plantea
5. El modelo organizativo de la organización promueve la inclusión
6. El respeto y la aceptación de todos son clave para que nadie se sienta excluido
7. En la organización se reconoce la igualdad de las personas independientemente de factores personales, sociales y culturales
8. En la organización se respetan los derechos de las personas
9. En la organización se valora la capacidad de todas las personas para desarrollar su potencial
10. En la organización se valora la diversidad, la individualidad y el potencial de cada persona
11. En los procesos y proyectos de la organización se ve reflejada la filosofía de inclusión
12. La estrategia de formación de los profesionales de la organización está diseñada para ayudarles a dar respuesta a la diversidad de las personas usuarias
13. La evaluación de las diferentes actividades que se realizan motiva a todos a mejorar
14. La gestión de la organización implica a todos en la toma de decisiones, conciliando intereses y repartiendo tareas
15. Las actividades que se ponen en marcha en la organización son accesibles para todos
16. Las actividades que se realizan en la organización implican de forma activa a todas las personas favoreciendo su autonomía personal y la vida independiente
17. Las actividades que se realizan en la organización utilizan todos los recursos que existen en la sociedad (espacios de ocio, asociaciones, empresas, servicios públicos, etc.)
18. Las actividades se diseñan para fomentar la participación de las personas en la sociedad
19. Las personas usuarias, las familias, los profesionales y el equipo directivo comparten una filosofía de inclusión
20. Las políticas de la organización están orientadas a fomentar la participación de las personas en la sociedad
21. Las políticas de la organización favorecen el ejercicio de derechos de los miembros de la comunidad

22. Todas las personas en la organización pueden participar en aquellas actividades que les interesan porque tienen los apoyos necesarios
23. Todas las personas que tienen relación con la organización se sienten parte de ella
24. Todos en la organización sienten que son parte de un proyecto al que pueden aportar algo

ANEXO 17. Escala EEI adaptada y consentimiento informado

Escala adaptada de Evaluación de la Inclusión

Estimado participante,

Te invito a participar en este cuestionario de investigación asociado a mi tesis doctoral. Antes de decidirte a participar, es importante que entiendas por qué se está llevando a cabo la investigación y qué implicará tu participación. Tómate el tiempo para leer atentamente la siguiente información y no dudes en hacerme cualquier pregunta que puedas tener antes de dar tu consentimiento.

Propósito del estudio:
El propósito de este estudio es explorar la autopercepción de inclusión entre los miembros del Coro Inclusivo Cantatutti. Mediante el uso de la Escala para la Evaluación de la Inclusión (EEI), mi objetivo es comprender cómo las personas perciben y experimentan la inclusión dentro del entorno coral.

Procedimientos del estudio:
Si aceptas participar, se te pedirá que completes una encuesta que incluye preguntas relacionadas con tus experiencias en el coro. La encuesta cubrirá varios aspectos de la inclusión, como la cultura, las políticas y las prácticas del coro, así como tus sentimientos de pertenencia e igualdad dentro del grupo.

Riesgos y beneficios:
La participación en este estudio implica un riesgo mínimo. Algunas preguntas de la encuesta pueden evocar respuestas emocionales, pero tienes derecho a omitir cualquier pregunta que te haga sentir incómodo. Al participar en este estudio, aportarás información valiosa para la comprensión de los entornos inclusivos y ayudarás a avanzar en el conocimiento en el campo de la inclusión y las ciencias sociales.

Confidencialidad:
Toda la información que proporciones se mantendrá estrictamente confidencial y se utilizará únicamente con fines de investigación. Tus respuestas serán anónimas y no se divulgará información de identificación personal. Los datos se almacenarán de forma segura en archivos electrónicos protegidos por contraseña a los que solo podré acceder yo y mi directora de tesis, Icíar Nadal García.

Participación voluntaria:
La participación en este estudio es totalmente voluntaria y tienes derecho a retirarte en cualquier momento sin penalización ni pérdida de los beneficios a los que tienes derecho. Tu decisión de participar o declinar no afectará a tu relación con el coro Cantatutti ni con la Universidad de Zaragoza.

Consentimiento para participar:
Al dar tu consentimiento para participar en este estudio, reconoces que has leído y entendido la información proporcionada anteriormente. Eres consciente del propósito del estudio, los procedimientos del estudio, los riesgos potenciales y la naturaleza voluntaria de tu participación. Aceptas participar voluntariamente y has tenido la oportunidad de hacer cualquier pregunta que pueda haber surgido con respecto al estudio. Al rellenar el

siguiente formulario, aceptas los términos anteriores.

Gracias por considerar la participación en este estudio. Si tienes más preguntas o necesitas información adicional, no dudes en ponerte en contacto conmigo.

Atentamente

Borja Juan-Morera

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Correo *

2. Permanencia en Cantatutti *

Marca solo un óvalo.

- ◯ Menos de 6 meses
- ◯ De 6 meses a 1 año
- ◯ De 1 a 2 años
- ◯ De 2 a 3 años
- ◯ De 3 a 4 años
- ◯ De 4 a 5 años
- ◯ De 5 a 6 años

3. Edad *

Marca solo un óvalo.

- ◯ Entre 18 y 25 años
- ◯ Entre 26 y 36 años
- ◯ Entre 37 y 50 años
- ◯ Más de 51 años

4. Sexo *

Marca solo un óvalo.

- ◯ Maculino
- ◯ Femenino
- ◯ Intersexual

5. Género *

Marca solo un óvalo.

- ◯ Prefiero no decirlo
- ◯ Hombre
- ◯ Mujer
- ◯ Intergénero, género fluido, queer
- ◯ No binario

6. Religión, espiritualidad o doctrina *

Marca solo un óvalo.

- ◯ Prefiero no decirlo
- ◯ Agnostica (sin negar la existencia de dioses, considera inaccesible para el entendimiento humano la noción de lo absoluto y, especialmente, de uno o varios dioses)
- ◯ Atea (niega la existencia de dioses)
- ◯ Budista
- ◯ Cristiana católica
- ◯ Cristiana evangélica
- ◯ Cristiana ortodoxa
- ◯ Cristiana protestante
- ◯ Islámica
- ◯ Judia
- ◯ Otro: _____

7. País de origen *

8. Mayor titulación académica que posees *

Marca solo un óvalo.

- Doctorado
- Máster Universitario
- Postgrado
- Grado Universitario
- Realizo estudios universitarios
- Licenciatura
- Diplomatura
- Formación Profesional (FP)
- Realizo estudios de FP
- Bachillerato
- Secundaria
- Primaria

9. ¿Tienes alguna discapacidad reconocida? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

10. Señala si te identificas con alguno de los siguientes perfiles *

Selecciona todos los que correspondan.

- [ ] Discapacidad visual.
- [ ] Discapacidad auditiva.
- [ ] Discapacidad motriz.
- [ ] Discapacidad psíquica.
- [ ] Discapacidad visceral (Organos y aparato internos)
- [ ] Trastorno del desarrollo intelectual.
- [ ] Depresión.
- [ ] Artritis.
- [ ] Trastornos del espectro autista» (TEA: Trastorno Autista).
- [ ] Trastorno por déficit de atención.
- [ ] Trastorno por déficit de atención e hiperactividad.
- [ ] Síndrome de Asperger.
- [ ] Trastorno de ansiedad inducido por sustancias/medicamentos.
- [ ] Trastorno obsesivo compulsivo.
- [ ] Altas capacidades.
- [ ] Trastorno de ansiedad.
- [ ] Dislexia.
- [ ] Fobia específica.
- [ ] Trastornos del lenguaje.
- [ ] Trastorno de la conducta alimenticia
- [ ] Síndrome de Down.
- [ ] Enfermedad inmunológica
- [ ] Adicciones comportamentales: (Compra compulsiva, Adicción al teléfono móvil, Adicción a los videojuegos o internet.)
- [ ] Trastorno del pánico
- [ ] Miedo escénico
- [ ] Implantes o prótesis
- [ ] Distrofia Muscular
- [ ] Amputación
- [ ] Mutismo selectivo
- [ ] Cleptomanía
- [ ] Piromanía
- [ ] No me identifico con ninguno de los anteriores ni con otros
- [ ] Otro: _____

11. Perteneces a alguna organización o asociación de discapacidad *

(Indica el nombre en caso afirmativo)

_____

La inclusión en el coro Cantatutti

Lee las siguientes afirmaciones y responde en qué grado estás de acuerdo o en desacuerdo.

12. 1. Cantatutti hace partícipe de su proyecto a la sociedad *

Marca solo un óvalo.

- ◯ Muy de acuerdo
- ◯ De acuerdo
- ◯ En desacuerdo
- ◯ Muy en desacuerdo

13. 2. Cantatutti intenta mejorar sus procesos de trabajo responder a las necesidades de cada persona *

Marca solo un óvalo.

- ◯ Muy de acuerdo
- ◯ De acuerdo
- ◯ En desacuerdo
- ◯ Muy en desacuerdo

14. 3. Cantatutti tiene una política de mejora continua orientada a solucionar los problemas que la discapacidad plantea *

Marca solo un óvalo.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

15. 4. El modelo organizativo de Cantatutti promueve la inclusión *

Marca solo un óvalo.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

16. 5. En los procesos y proyectos de Cantatutti se ve reflejada la filosofía de la inclusión. *

Marca solo un óvalo.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

17. 6. El respeto y la aceptación de todos son clave para que nadie se sienta excluido *

Marca solo un óvalo.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

18. 7. En Cantatutti se defiende la igualdad de oportunidades para las personas independientemente de factores personales, sociales y culturales. *

Marca solo un óvalo.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

19. 8. En Cantatutti se respetan los derechos de las personas. *

Marca solo un óvalo.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

20. 9. En Cantatutti se valora la capacidad de todas las personas para desarrollar su potencial. *

Marca solo un óvalo.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

21. 10. En Cantatutti se valora la diversidad, la individualidad y el potencial de cada persona. *

Marca solo un óvalo.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

22. 11. Las diferentes actividades que se realizan motiva a todos a mejorar. *

Marca solo un óvalo.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

23. 12. La gestión de Cantatutti implica a todos en la toma de decisiones, conciliando intereses y repartiendo tareas. *

Marca solo un óvalo.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

24. 13. Las actividades que se ponen en marcha en Cantatutti son accesibles para todos. *

Marca solo un óvalo.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

25. 14. Todas las personas de Cantatutti pueden participar en aquellas actividades que les interesan porque tienen los apoyos necesarios. *

Marca solo un óvalo.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

26. 15. Todas las personas que tienen relación con Cantatutti se sienten parte de ella. *

Marca solo un óvalo.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

27. 16. Todos en Cantatutti sienten que son parte de un proyecto al que pueden aportar algo. *

Marca solo un óvalo.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

28. 17. La estrategia de formación de los profesionales de Cantatutti está diseñada para ayudarles a dar respuesta a la diversidad de sus participantes. *

Marca solo un óvalo.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

29. 18. Las actividades que se realizan en Cantatutti implican de forma activa a todas las personas favoreciendo su autonomía personal. *

Marca solo un óvalo.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

30. 19. Las actividades se diseñan para fomentar la participación de las personas en la sociedad. *

Marca solo un óvalo.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

31. 20. Los componentes de Cantatutti, las familias y los responsables del proyecto comparten una filosofía de inclusión. *

Marca solo un óvalo.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

32. 21. Las políticas de Cantatutti están orientadas a fomentar la participación de las personas en la sociedad. *

Marca solo un óvalo.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

ANEXO 18. Consentimiento informado *Focus Groups*

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Grupo focal de los participantes activos del Coro Inclusivo Cantatutti

Universidad de Zaragoza (España)

Usted ha sido invitado/a a participar en la investigación de la tesis doctoral, a cargo del investigador Borja Juan-Morera, mediante la participación en un grupo de discusión. El objetivo de este es descubrir qué concepto tienen los participantes activos del Coro Inclusivo Cantatutti de algunos de los aspectos fundamentales de la actividad. El presente instrumento forma parte de una tesis doctoral desarrollada en la Universidad de Zaragoza. El objeto de esta carta es ayudarle a tomar la decisión de participar en la presente investigación de una manera debidamente informada.

Miembros del proyecto de investigación:

Investigador principal:

- Borja Juan-Morera (investigador predoctoral en la Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza)

Directora de la tesis doctoral:

- Icíar Nadal-García (profesora doctora en la Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza)

¿En qué consiste la investigación científica a la que se le invita a participar?

La investigación científica a la que se le invita a participar consiste en un focus group con participantes activos del coro inclusivo Cantatutti. El objetivo de este estudio es conocer las percepciones de los participantes acerca de su experiencia en el proyecto, así como explorar si existen beneficios derivados de la actividad, evaluar el nivel de inclusión y evolución del coro a través de materiales y dinámicas, identificar posibles situaciones de transformación social y recopilar propuestas de mejora.

¿Cuál es el propósito concretamente de la participación de usted esta investigación?

El propósito de su participación en esta investigación es compartir sus percepciones acerca de la participación en el coro inclusivo Cantatutti y contribuir al análisis de los objetivos ya descritos del estudio. No sé requiere que tenga formación teórica en temas musicales, inclusivos o educativos, puesto que la investigación pretende conocer las opiniones de los participantes desde su percepción personal.

¿En qué consiste su participación?

Usted participará en una investigación participativa (en la que diferentes integrantes del coro en condición de igualdad al investigador, se plantearán preguntas, investigando posibles respuestas, analizando los datos y proponiendo soluciones). El investigador registrará mediante una grabadora de audio y una cámara de vídeo el desarrollo de esta sesión, con el propósito de analizar posteriormente las intervenciones y debates que se hayan producido.

¿Cuánto durará su participación?

Se dedicará una única sesión en el mes de marzo. La duración aproximada de esta es de una hora.

¿Qué beneficios puede obtener de su participación?

La participación en esta investigación no resulta en un beneficio directo para usted. No obstante, está investigación aspira a generar potenciales beneficios para el conjunto de participantes, ya que forma parte de una investigación doctoral más amplia que pretende desarrollar estrategias que hagan más beneficioso, inclusivo y transformador el trabajo en el Coro Inclusivo Cantatutti. Asimismo, su participación supone una contribución inestimable al campo académico de la Didáctica, al aportar datos sobre un tema que apenas ha sido explorado en nuestro país en un contexto como el de este proyecto particular.

¿Qué riesgos corre al participar?

No hay riesgos asociados a la participación en esta investigación.

¿Cómo se protege la información y datos que facilite?

La información que los y las participantes aporten será almacenada en el ordenador de trabajo del investigador, situado en la Universidad de Zaragoza. Solo él cuenta con las claves de acceso, estando totalmente restringida la posibilidad de acceder al contenido de los vídeos y grabaciones almacenadas. Se concederá el acceso a estos datos únicamente a las otras investigadoras participantes en el proyecto mediante solicitud previa.

Todos los datos serán anonimizados para garantizar el anonimato y la confidencialidad de los participantes. Cualquier tipo de identificador personal (nombre y apellidos) de los y las participantes será eliminado de la información, siendo sustituido por el identificador "Participante" y su orden de intervención (por ejemplo, "Participante 1", "Participante 2", "Participante 15", etc.). Este proceso se aplicará tanto en los datos almacenados en el ordenador de la investigadora como en la publicación de los resultados.

Los datos recogidos serán analizados mediante el programa de análisis cualitativo NVivo, perteneciente a la compañía QSR International. Si bien esta puede tener acceso a determinados datos de la investigadora al hacer uso del programa, no recoge ni utiliza la información introducida por esta sobre los participantes. Los datos recogidos se destruirán en cuanto la investigadora lo solicite. Le recomendamos, si tiene dudas respecto al nivel de confidencialidad proporcionado por QSR International, revise la política de privacidad del programa NVivo (https://nvivo-spain.com/politica-de-privacidad/).

¿Es obligatorio participar? ¿Puede arrepentirse una vez iniciada su participación?

Usted **NO** está obligado/a de ninguna manera a participar en este estudio. Además, de aprobarse la participación, en cualquier momento puede decidir dejar de hacerlo sin repercusión negativa alguna para usted.

¿Qué uso se va a dar a la información que entregue?

El uso que se va a hacer de los datos es exclusivamente académico y no tiene fines comerciales. La información que los y las participantes aporten será utilizada en un informe final integrado en la tesis doctoral desarrolla por el investigador. Los datos de los y las participantes serán anonimizados para proteger su identidad. En la tesis no se publicará ninguna imagen donde aparezcan los rostros de los participantes. Durante un período de tres años (2023-2026), aquellos investigadores que deseen contrastar la veracidad de los datos contenidos en el artículo de investigación podrán solicitar la consulta de la información anonimizada, siendo autorizados únicamente en caso de demostrar un interés exclusivamente académico.

¿Se volverá a utilizar la información que entregue?

La información recogida se va a utilizar en una fase final de una tesis doctoral. Con la información que aportada por los y las participantes, se quiere conocer en profundidad algunos de los aspectos fundamentales en torno a la actividad del Coro Inclusivo Cantatutti. Al desconocer inicialmente los resultados que se obtendrán y las estrategias específicas que deberán desarrollarse durante la evolución de la tesis doctoral, es posible que el investigador deba volver a utilizar con fines académicos esta información durante los tres años posteriores a la tesis doctoral (2023-2026). En caso de volver a utilizar esta información en fases posteriores de la investigación, está se mantendrá anonimizada y se publicará únicamente en trabajos científicos (artículos académicos o

comunicaciones en congresos científicos). La información será destruida en enero de 2026.

¿A quién puedo contactar para saber más de este estudio o si me surgen dudas?

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar al investigador responsable Borja Juan-Morera. Su teléfono es el +34 609117615 y su email es bjuan@unizar.es. También puede contactar con la directora responsable de la tesis en la Universidad de Zaragoza, Icíar Nadal-García (iciarnad@unízar.es).

Una vez revisado este documento de Consentimiento Informado, le rogamos que rellene, firme y entregue la hoja que encontrará anexa a continuación.

(Este documento se firma por duplicado: una copia es para usted y otra tiene que ser devuelta al investigador responsable)

COPIA A ENTREGAR (PARA EL INVESTIGADOR)

YO, D./Dña. _____

con DNI/NIE núm. _____ Y HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, Y DECLARO

□ ACEPTAR mi participación en la investigación.

Nombre y firma del participante	Fecha y lugar de firma
Nombre y firma de la persona que presenta y recoge el CI	Fecha y lugar de firma

Nombre y firma del investigador responsable

(Este documento se firma por duplicado: una copia es para usted y otra tiene que ser devuelta al investigador responsable)

COPIA A CONSERVAR (PARA EL PARTICIPANTE)

YO, D./Dña. _____

con DNI/NIE núm. _____ Y HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, Y DECLARO

□ ACEPTAR mi participación en la investigación.

Nombre y firma del participante	Fecha y lugar de firma
Nombre y firma de la persona que presenta y recoge el CI	Fecha y lugar de firma

Nombre y firma del investigador responsable