



ARTÍCULOS

Aprendizaje socioemocional y educación en valores en el aula de Lenguaje Musical

Social emotional learning and values education in the Musical Language classroom

Luis Ponce de León¹

Departamento Interfacultativo de Música, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid (España)

Felipe Gértrudix-Barrio²

Departamento de la Educación Física, Artística y Música, Universidad de Castilla-La Mancha, Toledo (España)

María José Sánchez-Parra³

Departamento de la Educación Física, Artística y Música, Universidad de Castilla-La Mancha, Toledo (España)

Eduardo Sánchez-Escribano García de la Rosa⁴

Departamento de la Educación Física, Artística y Música, Universidad de Castilla-La Mancha, Toledo (España)

doi:10.7203/LEEME.50.25344

Recepción: 29-09-2022 Revisión: 05-10-2022 Aceptación: 25-11-2022

Resumen

El presente estudio se centra en dos beneficios potenciales de la educación musical: el aprendizaje socioemocional y la educación en valores, en el contexto de la formación impartida en conservatorios profesionales de Música en la asignatura de Lenguaje Musical. La metodología cualitativa utilizada, a través de la técnica de grupos focales, ha permitido analizar las percepciones del profesorado, el alumnado y las familias en torno a estos beneficios. Como resultado del análisis, se ha evidenciado una coincidencia entre interlocutores acerca de la importancia que se le debe otorgar a la educación en valores y el aprendizaje socioemocional en los conservatorios profesionales de Música, y, en especial, con el alumnado que presenta necesidades específicas. A pesar de la ausencia de evidencias de planificación consciente de contenidos socioemocionales o relacionados con la educación en valores en la asignatura de Lenguaje Musical, los/as participantes perciben que la asignatura sí contribuye al desarrollo de estos aspectos. Como futuras mejoras se señalan el fomento del trabajo grupal, la interacción y la cohesión intragrupal.

Palabras claves: educación musical; aprendizaje social y emocional; educación en valores; música.

Abstract

The present study focuses on two potential benefits of music education: social-emotional learning and education in values, in the context of training given in professional music conservatories in the subject of Musical Language. The qualitative methodology used, through the focus group technique, has made it possible to analyze the perceptions of teachers, students and families regarding these benefits. As a result of the analysis, a coincidence has been evidenced between the interlocutors about the importance that should be given to education in values and social-emotional learning in professional music conservatories, and, especially, with students who present specific needs. Despite the absence of evidence of conscious planning of social-emotional contents or those related to education in values in the subject of Musical Language, the participants perceive that the subject does contribute to their development. It is also pointed out as future improvements: the promotion of group work, interaction and intragroup cohesion.

Key words: music education; social emotional learning; values education; music.

¹ Profesor Ayudante Doctor, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, <https://orcid.org/0000-0001-9211-8257>

*Contacto y correspondencia: Luis Ponce de León, Departamento Interfacultativo de Música (sección Educación), Universidad Autónoma de Madrid, luis.poncedeleon@uam.es, C/ Francisco Tomás y Valiente, 3, C.P. 28049 Madrid. España.

² Catedrático, Facultad de Educación, <https://orcid.org/0000-0001-8093-5698>

³ Profesora Ayudante, Facultad de Educación, <https://orcid.org/0000-0003-2161-2746>

⁴ Profesor Asociado, Facultad de Educación, <https://orcid.org/0000-0001-7270-9420>

1. Introducción

Existe un interés creciente en la comunidad científica en torno a los beneficios de la educación musical en el desarrollo cognitivo y emocional (Campayo *et al.*, 2017; Dumont *et al.*, 2017; Habibi *et al.*, 2018; Shen *et al.*, 2019; Varadi, 2022). Peñalba (2017) advierte, con acierto, sobre el riesgo de justificar la educación musical únicamente en base a sus beneficios, señalando que estos argumentos utilitaristas pueden “ratificar la consideración de la música como algo accesorio, o como materia de segundo orden dentro del currículum que no tiene valor en sí misma” (p.116). No obstante, si la educación musical puede favorecer el desarrollo integral del alumnado, equiparle con las habilidades necesarias para desenvolverse en la sociedad del presente siglo y, también, influir positivamente en su bienestar (Vasil *et al.*, 2018; Cruywagen, 2018), se debe continuar profundizando en las ventajas potenciales de estudiar Música y en las estrategias que deben implementarse en los centros y las aulas, con el fin de que estos resultados se hagan realmente efectivos.

El presente estudio se centra en dos beneficios potenciales de la educación musical, como son el aprendizaje socioemocional y la educación en valores, en un contexto y materia concretos: la formación impartida en conservatorios profesionales de Música en la asignatura de Lenguaje Musical. Se analizan las percepciones del profesorado, el alumnado y las familias en torno a la importancia del aprendizaje socioemocional y la educación en valores, las necesidades que presenta el alumnado al respecto, la contribución actual de la asignatura al desarrollo de estos aspectos, así como posibles sugerencias de futuro para favorecerlos en mayor medida.

En los siguientes epígrafes, se justifica la decisión de haber focalizado este estudio en el contexto de la asignatura de Lenguaje Musical, incluida en las Enseñanzas de Régimen Especial, y se exploran algunos de los vínculos planteados en la literatura científica entre la educación musical, el aprendizaje socioemocional (ASE, en adelante) y la educación en valores.

1.1 El desarrollo emocional del alumnado como objetivo en los conservatorios profesionales de Música

Si bien cabría considerar que las enseñanzas impartidas en los conservatorios est n destinadas a la preparación y cualificación de futuros profesionales de la música, esto no debe restar importancia al desarrollo del alumnado como persona durante el proceso. Los aspectos emocionales requieren especial atención, como señala el currículo de las Enseñanzas Elementales de Música en la Comunidad de Madrid:

Como en toda tarea educativa, es el desarrollo de la personalidad y la sensibilidad propias del alumno el fin último que se persigue aquí, de manera tanto más acusada cuanto que la música es, ante todo, vehículo de expresión de emociones (*Decreto 7/2014*, p.20).

El desarrollo emocional del alumnado en estos centros no solo debe ser entendido como una consecuencia de la formación recibida, sino como uno de los objetivos principales a abordar en aras de mejorar las habilidades expresivas en la interpretación musical (Bonastre y Nuevo, 2020). Unas enseñanzas musicales que presten la debida atención a estos aspectos conseguirán que sus estudiantes desarrollen un mejor control emocional, y que fortalezcan su autoestima y autoconfianza, elementos necesarios en las artes escénicas (Muñoz-Campayo y Cabedo-Mas, 2017). La atención a los aspectos emocionales puede contribuir a mitigar el impacto de problemas

potenciales como la ansiedad escénica (Zarza *et al.*, 2016), que impiden al alumnado disfrutar del proceso de aprendizaje y que ponen en riesgo su bienestar, pudiendo desembocar en el abandono de las enseñanzas.

Precisamente el alto índice de abandono en estas enseñanzas (Sánchez-Escribano, 2020) es un aspecto preocupante que obliga a reflexionar sobre el enfoque de la educación musical en estas instituciones. Sería conveniente que la formación musical ofrecida en los conservatorios aportase, en mayor medida, además de conocimientos y habilidades musicales, aprendizajes valiosos para la vida, independientemente de las decisiones académicas y profesionales que tome el alumnado, como son el aprendizaje socioemocional y la educación en valores. De esta manera, probablemente se aminoraría el porcentaje de estudiantes que deciden abandonar las enseñanzas especializadas.

1.2 La atención a aspectos emocionales en la asignatura de Lenguaje Musical

Nuestro estudio se centra en la asignatura de Lenguaje Musical, asignatura grupal que se cursa durante los seis primeros años de las Enseñanzas de Régimen Especial en los conservatorios de música españoles. Varios motivos hacen necesario incidir en las posibles metas de la asignatura, más allá de los contenidos dictados por el currículo.

Múltiples estudios ponen de relieve el rechazo que la asignatura puede producir en el estudiantado. Martínez (2022) realiza un diagnóstico del alumnado de Lenguaje Musical e identifica aburrimiento, cansancio, rechazo, absentismo y abandono, poniendo de relieve la necesidad de buscar estrategias que aumenten la motivación y el interés. Romero (2020) indica que una buena parte de los recursos y modelos didácticos empleados en esta asignatura generan rechazo y apatía en el alumnado. Berrón *et al.* (2017) señalan que la asignatura de Lenguaje Musical no solo puede resultar poco atractiva al estudiantado, sino que también genera ansiedad. Balo *et al.* (2014, 2015) también inciden en la inseguridad, ansiedad y otras sensaciones desagradables que frecuentemente van asociadas a la actividad del dictado musical, una práctica habitual en el aula de Lenguaje Musical. Estos factores también pueden influir en el alto índice de abandonos en estos estudios (Valencia *et al.*, 2003). Las experiencias del alumnado que revelan los estudios anteriores ponen en evidencia la necesidad de tener presentes otros objetivos no estrictamente relacionados con los contenidos de la asignatura, como son la atención consciente a las emociones y la creación de un clima positivo de aprendizaje.

A pesar de las emociones negativas que la asignatura de Lenguaje Musical provoca con cierta frecuencia en el estudiantado, la literatura sugiere que esta materia tiene el potencial de contribuir positivamente a la educación emocional. Hallam (2019) realiza una revisión de la literatura relacionada con los efectos de la música en el desarrollo intelectual, personal y social de niños/as y jóvenes. La autora sugiere que los efectos positivos de la música en el desarrollo personal y social solo tendrían lugar si las experiencias musicales son agradables y gratificantes. Saarikallo (2019) también señala que la música puede facilitar la adquisición de competencias relacionadas con aspectos fundamentales en el desarrollo socioemocional, como la autorregulación afectiva o la interacción social. Varner (2019) incide en la importancia del profesorado de música y cómo puede ayudar a sus estudiantes a ser social y emocionalmente competentes, a la vez que desarrolla las habilidades especificadas en el currículo de la asignatura. Se mencionan actividades concretas como la improvisación, la interpretación y el canto grupal o

la representación de emociones a través de la música, que pueden ser idóneas para favorecer el desarrollo socioemocional en el aula de Música.

Los propios docentes de Lenguaje Musical son conscientes de la necesidad de prestar una mayor atención a estos aspectos en la asignatura. El trabajo y desarrollo de la inteligencia emocional es uno de los cambios más demandados por el profesorado de esta especialidad en los conservatorios profesionales españoles (Sánchez-Parra *et al.*, 2020). El profesorado reclama una mayor formación en aspectos ligados al aprendizaje socioemocional, como la gestión de equipos de trabajo o la resolución de conflictos en el aula. Sus demandas están en línea con lo señalado por Campayo-Muñoz y Cabedo-Mas (2017), quienes subrayan que el profesorado debe contar con una predisposición y formación adecuada para abordar estos temas.

El hecho de que la asignatura de Lenguaje Musical se imparta en grupos permite aprovechar las oportunidades de interacción del alumnado entre sí y con el profesorado, un aspecto clave en procesos de aprendizaje socioemocional. Prestando la debida atención a las interacciones y a la cultura del aula, el grupo-clase de Lenguaje Musical tiene el potencial de convertirse, al igual que una banda, orquesta, coro u otros conjuntos musicales, en un espacio de seguridad y estabilidad para el estudiantado (Kelly-McHale, 2017), un contexto idóneo para el aprendizaje, el disfrute y el desarrollo integral de los/as discentes.

1.3 El aprendizaje socioemocional a través de la educación musical

El aprendizaje socioemocional (ASE), puede definirse como:

[...] el proceso mediante el cual los jóvenes y adultos adquieren y aplican conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar identidades saludables, manejar las emociones y lograr metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo, y tomar decisiones responsables y solidarias (CASEL, 2012).

Además de un aprendizaje necesario para el desarrollo integral del alumnado, de cara a su futuro desempeño profesional y personal, el ASE favorece el aprendizaje académico (Fallas, 2022). Como señala Pentón (2020), el ASE puede ser especialmente necesario en el caso de estudiantes que experimenten emociones negativas o situaciones, tales como la discriminación o falta de apoyo, que estén dificultando su proceso de aprendizaje. En esta misma línea, Cantor *et al.* (2018) señalan que un clima escolar positivo y la participación del alumnado, aspectos que persigue el ASE, favorecen el aprendizaje y la retentiva del estudiantado.

Los nexos entre la educación artística y el ASE están siendo explorados en un número creciente de estudios en la literatura. El estudio de Farrington *et al.* (2019) revela el potencial de la educación artística para favorecer un aprendizaje socioemocional. La educación artística da lugar a efectos socioemocionales, independientemente de las intenciones del docente, y estos, advierten los autores, pueden ser tanto positivos como negativos. De aquí la importancia de planificar a conciencia los contextos socioemocionales que se van a generar en el aula.

La planificación consciente de los objetivos socioemocionales es un aspecto clave que también subrayan otros autores. Edgar y Elias (2021) señalan que, a pesar de los beneficios relacionados con el ASE que la educación artística puede promover, como la creatividad, la colaboración y el auto-descubrimiento, se requiere de “intencionalidad, consistencia y secuencia” (p.207) para poder aprovechar el potencial de estas enseñanzas en el ASE. Omasta *et al.* (2021) también coinciden advirtiendo que, en numerosas ocasiones, se parte de la premisa errónea de

que el aprendizaje socioemocional sencillamente “ocurre” en el momento que el alumnado participa en procesos de educación artística (p.159).

El efecto de las intervenciones educativas basadas en ASE ha sido objeto de estudio en investigaciones recientes. El programa *Connect with Kids* (Mogro-Wilson y Tredinnick, 2020) logra, mediante actividades musicales y de artes plásticas, una mejora significativa en las conductas socioemocionales de los adolescentes participantes, en comparación con el grupo de control. El meta-análisis de Taylor *et al.* (2017) muestra cómo las intervenciones educativas basadas en ASE favorecen a corto y largo plazo las habilidades socioemocionales, las actitudes y el bienestar de los sujetos, independientemente de variables como el contexto socioeconómico, la raza o la ubicación del centro escolar.

El potencial de la educación musical para favorecer los objetivos del ASE no debe eclipsar el valor de la educación musical *per se*, tal y como se ha observado anteriormente. En este sentido, Omasta *et al.* (2021) advierten que, si bien se puede promover la educación artística y el aprendizaje socioemocional de forma conjunta, los beneficios extrínsecos como el aprendizaje socioemocional no deben convertirse en el principal argumento para justificar la importancia de la educación artística.

1.4 Educación musical y educación en valores

Proponer una definición del término “valor” no es tarea fácil. Se puede partir de la definición didáctica de valores que proponen Bonilla *et al.* (2013):

[...] «ideas» que nos sirven como orientación para estar en el mundo, sabiendo cuál es nuestra posición adecuada para formar parte de la sociedad en que vivimos, conviviendo con los demás, siendo felices y colaborando a la felicidad de los demás. Por ello, también debemos entenderlos como guías de la conducta (p.121).

Gracia y Gozávez (2016, p.92) argumentan la existencia de cinco valores éticos irrenunciables en la educación: libertad, responsabilidad, igualdad (complementado con el valor de la diferencia), solidaridad y respeto.

El potencial de la música para promover valores es reconocido por la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME, s.f.), señalándose las ventajas de la riqueza y diversidad del repertorio de distintas culturas musicales a la hora de fomentar el aprendizaje intercultural, el entendimiento internacional, la cooperación y la paz. En esta línea, autores como Ramirez-Hurtado (2017) y Urbain (2020) han profundizado en la convergencia entre educación musical y educación para la paz.

Para que el aula de música pueda contribuir a la educación en valores, es necesaria una educación musical ética, como señalan Elliott y Silverman (2014), una educación no solo en la música, sino también a través de la música. Se trataría de aprovechar el potencial de la educación musical para desarrollar las habilidades y actitudes necesarias que permitan al alumnado alcanzar las metas y valores más importantes de la vida.

Las posibilidades que ofrece la educación musical, y artística en general, para abordar la educación en valores también son exploradas por Cabedo-Mas y Arriaga-Sanz (2016). Los autores hacen hincapié en el currículum oculto y en la importancia de reflexionar sobre los valores que pueden estar siendo expresados en los libros de texto y otros materiales, así como en la

comunicación y en relaciones cotidianas en el aula. La elección idónea del repertorio musical que se desea trabajar, en función de los valores que se quieran promover, también es un elemento destacado en el estudio de Muldman y Kiilu (2012). Las autoras afirman que el debate en torno al contenido de las obras musicales y la resolución de posibles conflictos que surjan en el transcurso de las actividades musicales son algunas de las muchas oportunidades que ofrece la clase de música para trabajar la educación en valores.

Cabe destacar programas específicos, como el propuesto por Rodrigo-Martín *et al.* (2020), que emplea la música como eje vertebrador con objetivos relacionados con la mejora del clima del aula y el fomento del respeto y apreciación de la diversidad. Otro ejemplo reseñable es el proyecto diseñado por Pérez-Aldeguer (2013), que incide en la competencia intercultural a través de la educación rítmica, logrando cambios estadísticamente significativos en los valores y actitudes de estudiantes de Educación Primaria.

1.5. Preguntas de investigación

Las preguntas que orientaron nuestro estudio fueron las siguientes:

- ¿Hasta qué punto la educación en valores y el aprendizaje socioemocional son aspectos prioritarios en el contexto de las enseñanzas de un conservatorio de música?
- ¿En qué medida el estudiantado de un conservatorio requiere una educación en valores y un aprendizaje socioemocional diferente al de sus pares en colegios e institutos?
- ¿La asignatura de Lenguaje Musical ha favorecido o favorece en la actualidad la educación en valores y el aprendizaje socioemocional?
- ¿Qué estrategias podrían implementarse en un futuro para aprovechar el potencial de la asignatura de Lenguaje Musical a la hora de favorecer la educación en valores y el aprendizaje socioemocional del estudiantado?

1.6. Objetivos de investigación

Como objetivo principal se busca analizar las percepciones que tiene el profesorado de la asignatura de Lenguaje musical, el alumnado y las familias en el contexto de los conservatorios profesionales de Música en torno a dos beneficios potenciales de la educación musical: el aprendizaje socioemocional y la educación en valores. A partir de este objetivo principal, se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Comparar y contrastar la importancia que otorga el alumnado del conservatorio, padres/madres de estudiantes y profesorado de Lenguaje Musical a la educación en valores y el aprendizaje socioemocional.
- Identificar las necesidades específicas que puede presentar el alumnado de Lenguaje Musical en un conservatorio relacionadas con el aprendizaje socioemocional y la educación en valores.
- Comparar y contrastar las percepciones de estudiantes, familias y profesorado en torno a la contribución de la asignatura de Lenguaje Musical a la educación en valores y aprendizaje socioemocional.

- Recoger las sugerencias de mejora señaladas por estudiantes, familias y profesorado para favorecer la educación en valores y el aprendizaje socioemocional a través de la asignatura de Lenguaje Musical.

2. Método y diseño de investigación

Para alcanzar los objetivos propuestos y contestar a las preguntas de investigación, los fundamentos epistemológicos y metodológicos están conformados sobre el paradigma de la investigación cualitativa a través del diseño fenomenológico, ya que lo que se pretende descubrir son los puntos de vista de cada participante, así como la percepción colectiva (Creswell, 2014; Hernández *et al.*, 2010; Mertens, 2006), en torno al aprendizaje socioemocional y la educación en valores en el aula de Lenguaje Musical, en el ámbito de los conservatorios profesionales de Música de la Comunidad de Madrid.

Desde esta perspectiva, la experimentación se centra en el significado, en el sentido de las palabras o expresiones. La investigación es entendida como una “actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales” (Sandín, 2004, p.123) que privilegia el carácter interpretativo de la realidad estudiada, a través de las percepciones y significados de las personas.

Se ha empleado el grupo focal como técnica cualitativa (Vallés, 1999), que permite conocer prolijamente las experiencias personales de un grupo relativamente pequeño, en torno a la discusión sobre un tema determinado, con deducciones de alto nivel de calado (Martínez, 2012). Además, permite acercarse a las hipótesis con vista a estudios futuros con más amplio espectro y a una discusión rápida y multidimensional de una temática, merced a la creación de un foro de expertos en los aspectos centrales del objeto de estudio, observados desde una perspectiva amplia y diversa en lo que al contexto se refiere (Brown, 2018).

Por su parte, los grupos focales se han diseñado en torno al enfoque funcionalista frente al análisis del discurso más propio de la técnica del grupo de discusión. Los grupos focales se han utilizado de forma restrictiva con una moderación directiva, focalizada y subjetiva de las personas expuestas a la situación preanalizada, determinando sus definiciones de la situación (Berrocal *et al.*, 2021), en contraposición al grupo de discusión, donde se construyen datos de la realidad desde un punto de vista estructural (Rogel, 2018).

De esta forma, el punto de partida es identificar las situaciones que, desde una perspectiva crítica y un enfoque cualitativo sistémico, permiten detectar las categorías que ofrecen información relevante y contextualizada. Para ello, lo primero que se abordó fue la elaboración de una guía para la recogida de información con el fin de organizar, validar y homogeneizar el proceso. Las dimensiones y preguntas desarrolladas en la guía se enfocaron a partir de un análisis sistemático previo de la literatura y de las investigaciones sobre el foco de estudio.

2.1. Muestra

Los/as participantes se seleccionaron a partir de un muestreo intencional por conveniencia y según el criterio de representatividad de casos (Mendieta-Izquierdo *et al.*, 2015). De esta forma, se siguen las recomendaciones para la configuración de los grupos focales: heterogeneidad en cuanto a los perfiles de los/as participantes y heterogeneidad en cuanto a las formas y grados de

aplicación de las intervenciones y sus propias experiencias y vivencias personales (Sim y Waterfield, 2019). En este sentido, la distribución de los tres grupos focales con estudiantes, familiares y profesorado de conservatorios profesionales de Música de la Comunidad de Madrid se realizó de la siguiente manera:

- Grupo 1 (Estudiantes y antiguo alumnado; 3 mujeres, 2 hombres): 1 estudiante que cursaba actualmente la asignatura Lenguaje Musical (4º curso de las Enseñanzas Elementales), 1 estudiante que terminó de cursar la asignatura recientemente, 1 estudiante que cursó la asignatura hace varios años y 2 estudiantes egresados del conservatorio. Todo el alumnado que cursó Lenguaje Musical con anterioridad había completado los seis cursos previstos en el plan de estudios. En las transcripciones de los grupos focales, se emplean los siguientes códigos para referirse, respectivamente, a los participantes anteriores: G1M3, G1M2, G1H2, G1M1 y G1H1.
- Grupo 2 (Familias de estudiantes y un orientador; 3 hombres, 2 mujeres): 1 padre de dos egresados del conservatorio (participante G2H2), 1 padre de dos estudiantes de conservatorio (G2H3), 1 madre de un estudiante de conservatorio (G2M2), 1 madre de dos egresadas del conservatorio (G2M1) y 1 orientador de conservatorio (G2H1).
- Grupo 3 (Profesorado en activo de Lenguaje Musical en distintos conservatorios de Madrid; 3 mujeres, 3 hombres; Participantes G3M1, G3M2, G3M3, G3H1, G3H2 y G3H3).

2.2 Procedimiento

Para facilitar el debate, se trazaron preguntas siguiendo un guion previamente establecido, basado en los objetivos del estudio y consensado entre las personas que iban a participar en la realización del grupo focal. Los grupos focales se llevaron a cabo en el mes de junio de 2022. Un investigador guio el proceso, proponiendo cada una de las cuatro preguntas clave del estudio y otorgando los turnos de palabra, asegurando que todos/as los/as participantes realizaran al menos una aportación a cada una de las cuatro cuestiones clave abordadas. Se buscó la interacción entre los/as participantes, sin que el investigador aportara ideas, opiniones o nuevas preguntas en ningún momento. Se abordaron los cuatro temas previstos dentro de la hora aproximada de duración prevista para cada grupo. Se grabó en audio el desarrollo de cada sesión para realizar una posterior transcripción (Ponce de León *et al.*, 2022). Todos/as los/as participantes firmaron previamente un consentimiento informado, siguiendo los preceptos del Comité de Ética en Investigación Social de la Universidad de Castilla-La Mancha.

En el análisis de datos, se ha seguido la perspectiva heideggeriana, que contempla tres etapas: la intencionalidad (noesis), la reducción (codificación) y la constitución (reflexión e interpretación) (Heidegger, 2006).

Una vez realizadas las transcripciones de los tres grupos focales, mediante el uso de la aplicación Sonix.ai, se llevó a cabo un proceso de lectura analítica de los datos y una codificación primaria estableciendo comparaciones en búsqueda de similitudes y diferencias. Debido a las similitudes y la generación de conceptos de mayor grado de abstracción, se hizo viable la concepción de una nueva codificación más explícita con la que se diseñó un sistema de categorías. El análisis de contenido y su consecuente elaboración teórica inductiva se llevó a cabo con la ayuda del programa informático Atlas.ti v22, permitiendo expresar el sentido circular del análisis,

por cuanto otorga la posibilidad de incorporar secuencialmente los datos sin la necesidad de recoger todo el material al mismo tiempo (San Martín, 2014). Con esta herramienta, se fortalece la coherencia y el rigor de los procedimientos analíticos (Seale, 1999), a la vez que se agilizan los procesos mecánicos: segmentación, recuperación y codificación de información (Amezcuca y Gálvez, 2002), así como el trabajo posterior de recodificación, jerarquización y subsunción teórica de códigos en familias.

3. Resultados

Para el análisis de contenido, se ha seguido la secuencia propuesta por Strauss y Corbin (2002) atendiendo a los objetivos del estudio. Se ha partido de una serie de categorías establecidas a priori a partir de las preguntas. Se consideraron cuatro categorías de análisis relevantes que comparten una relación lógica: a) Aspectos generales; b) Necesidades del alumnado; c) Contribución del Lenguaje Musical; y d) Sugerencias de mejora. Además, se ha sometido a juicio de expertos la pertinencia de los códigos y categorías como método de triangulación.

En la Figura 1, se presenta un esquema de las categorías del análisis:

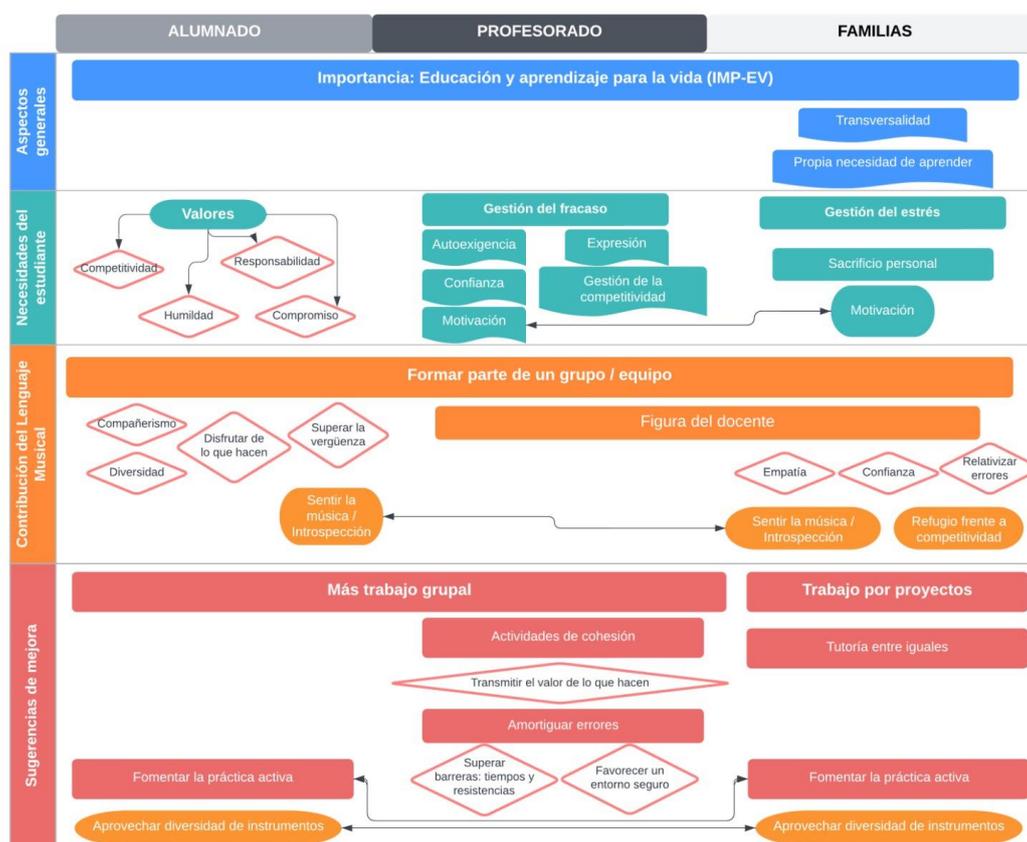


Figura 1. Categorías del análisis

3.1. Categoría sobre los aspectos generales y grado de importancia de la educación en valores y ASE en el aprendizaje del alumnado

Las principales propiedades de la categoría son: a) Transversalidad y b) Necesidad de aprender.

Tanto el profesorado como el alumnado y sus familias otorgan gran importancia a los valores y el aprendizaje socioemocional como una parte esencial de la educación y el aprendizaje para la vida:

“[...] te das cuenta con el tiempo que todo lo que aprendes, de alguna u otra forma, tiene también algo en tu día a día de la vida, y ahí justo, todos los temas más vinculados con emociones, con valores y demás, son fundamentales” (Participante G1H1).

“La educación en valores me parece básica para crear una sociedad que sepa convivir” (Participante G2M2).

“[...] las habilidades emocionales y sociales, me parecen básicas para seguir adelante y como persona para integrarte y gestionar todo” (Participante G2M2).

“[...] doy mucha importancia a las dos cosas [...] te permite conocerte y también cómo mejorar las relaciones interpersonales [...] un conocimiento más intelectual, si no está acompañado de lo otro, se queda muy pobre” (Participante G3M2).

Las familias destacan la transversalidad de estos aprendizajes y su propia necesidad de aprender sobre los mismos:

“[...] yo lo veo, no como algo específico de una clase, sino que es algo, como llaman ahora, transversal [...] que pueda afectar tanto a la clase musical como a otras y también, a lo mejor, que esté patente entre el profesorado [...] que también nosotros aprendamos cosas de aprendizaje emocional y educación en valores como padres o como profesores” (Participante G2H1).

“Yo creo que es novedoso y me parece estupendo que se empiece a implementar [...] debería ser transversal por todos los lados porque los de mi generación, o nuestra generación, carecemos mucho de esa enseñanza” (Participante G2M2).

3.2. Categoría sobre las necesidades del estudiantado en torno a la educación en valores y el ASE

Las principales propiedades de la categoría son: a) Valores, b) Gestión del fracaso y c) Gestión del estrés.

El alumnado señala, como valores necesarios en las enseñanzas especializadas de Música, la responsabilidad, el compromiso, la competitividad, pero también la humildad:

“[...] el tema de ser muy organizado en el tiempo [...] tener esos valores también de perseverancia, de trabajar duro, de responsabilidad, de saber que tienes que llegar un poco a todo” (Participante G1H1).

“[...] es un ambiente bastante más competitivo, yo creo, en el conservatorio [...] sabes que tienes que ser muy, muy bueno para poder dedicarte a esto [...] es uno de los hechos más diferenciales con otros espacios” (Participante G1H1).

“[...] son los propios profesores muchas veces los que fomentan esa sensación de “no, tú tienes que ser mejor que el otro” [...] toda la enseñanza del conservatorio está muy focalizada en ser solista” (Participante G1M1).

“[...] la humildad es una de las grandes cosas que tiene que haber y que es muy difícil que cuando llegas a una escala más elevada se mantenga” (Participante G1M1).

Consideran necesario el aprendizaje socioemocional para gestionar el fracaso, la autoexigencia, fomentar la confianza en uno mismo y prevenir la desmotivación:

“En situaciones en las que tienes un nivel de exigencia muy alto [...] si fallas, tienes que saber que no pasa nada” (Participante G1M1).

“[...] el tener una confianza muy buena en ti mismo y tener una autoestima elevada, que a mí me parece algo fundamental cuando se es músico” (Participante G1M1).

Las familias destacan la necesidad de estos aprendizajes para fomentar la motivación, hacer frente al estrés y al sacrificio personal y social de no poder participar en las mismas actividades que otros/as niños/as o adolescentes de la misma edad:

“[...] en el entorno del colegio la gente normalmente no se enfrenta con actividades que lleven tanto tiempo, que estén tan sacrificadas. Entonces, sí que hay un momento en que ellos se sienten raros, que no encajan perfectamente” (Participante G2H3).

El profesorado resalta la necesidad de valores específicos para afrontar estos estudios y un aprendizaje que permita al estudiantado gestionar la competitividad, gestionar el fracaso y trabajar los aspectos socioemocionales necesarios, tanto para afrontar los juicios externos como para poder expresarse adecuadamente a través de la música:

“[...] siempre hay alguien que te va a estar juzgando y no siempre con criterios objetivos [...] que aprendan a tolerar, pues eso, la negativa [...] el que de alguna manera te digan que no vales porque eso ocurre a veces” (Participante G3H3).

“[...] se trata de expresar y de transmitir [...] en ese aspecto yo sí que veo que hay un plus que hay que ayudar o favorecer ese desarrollo, más que si vas a ser informático” (Participante G3M2).

3.3. Categoría sobre la contribución de la asignatura de Lenguaje Musical a la educación en valores y el ASE

Las principales propiedades de la categoría son: a) Formar parte de un grupo y b) Importancia de la figura del profesorado.

El estudiantado, en su discurso, señala que la asignatura y su contexto les enseñó a superar la vergüenza, a disfrutar de lo que hacen y a sentir la música:

“[...] es la primera asignatura en la que de verdad empiezas a entender la música, y cómo a través de la música puedes expresar otras cuestiones, otros sentimientos” (Participante G1H1).

Destacan la importancia de formar parte de un grupo, del compañerismo que se genera y cómo aprenden a valorar la diversidad, incluso desde la propia variedad de instrumentos que tiene lugar en el aula:

“[...] empiezas a entrar en contacto con otros instrumentistas [...] empiezas a conocer a violonchelistas, a gente que toca fagot, trombón [...] ese aprendizaje un poco de la diferencia, para mí es uno de los valores más importantes” (Participante G1H1).

Las familias dan una relevancia principal a la figura del profesorado dentro de la asignatura y cómo puede contribuir a estos aprendizajes:

“[...] la pasión, que eso creo yo que es el mayor de los valores, ¿no? De un profesor que estás escuchando, que le estás viendo explicar. Le ves apasionado [...] eso infunde en el alumno una semilla que brota” (Participante G2H1).

A su vez, otorgan importancia a la clase grupal como fuente de aprendizaje socioemocional y valores:

“[...] el grupo es el que más educa [...] el profesor facilita, por supuesto, pero [...] el grupo social es el que más valores puede dinamizar” (Participante G2H1).

El profesorado también incide en la oportunidad que proporciona la clase de grupo y el papel del ejemplo del y de la docente:

“[...] la clase de grupo en un conservatorio, además, es un sitio especialmente bueno para esto porque nos vienen chavales muy diferentes [...] fomenta muchísimo el desarrollar esa capacidad de admitir, aunque no entiendas al otro, porque aquí conviven de forma mucho más estrecha” (Participante G3M3).

“[...] somos un ejemplo para ellos y solamente con nuestra forma de tratar al alumno, le estamos transmitiendo unos valores de respeto, de confianza, de tolerancia” (Participante G3M3).

Según las percepciones del profesorado, la asignatura de Lenguaje Musical favorece el trabajo en equipo, el desarrollo de la empatía, ayuda a fortalecer la confianza, a relativizar los errores, a sobrellevar la competitividad y fomenta la introspección:

“[...] es un sitio por donde colarles también la idea [...] de cómo sobrevivir a la competitividad y [...] las malas críticas de los demás” (Participante G3H3).

“[...] la coevaluación y la coeducación [...] es para mí fundamentalmente fomentar la empatía [...] aportar entre todos qué podemos hacer” (Participante G3H1).

“[...] se les insiste que tienen que interiorizar, y eso es como un ejercicio de entender qué está pasando dentro de ti [...] cómo tienes que pensarlo para cantarlo, a ese pulso interno [...] ese ejercicio de introspección yo creo que puede ser un camino para que, una vez que han analizado cómo sienten esos estímulos físicos, puedan también ahí empezar a analizar las sensaciones” (Participante G3M3).

3.4. Categoría sobre los aspectos de mejora en un futuro

Las principales propiedades de la categoría son: a) Mayor énfasis en el trabajo grupal y b) Trabajar por proyectos.

El alumnado participante recomienda incidir en el trabajo grupal en el aula y aprovechar la diversidad, por ejemplo, en cuanto a especialidades instrumentales, como fuente de aprendizaje:

“Yo relaciono eso con la humildad [...] a veces piensas que tu instrumento siempre es el más difícil, luego ves un violonchelo y dices “pero, ¿cómo sabe dónde está la nota?”” (Participante G1H1).

También, insisten en la importancia de la participación activa:

“Lo haría todo desde la práctica [...] que no se lleven la idea de que el Lenguaje Musical es dar teoría, sino de sentir, de hacer y de interiorizar” (Participante G1M1).

Las familias sugieren potenciar una mayor interacción en clase, proponiendo la tutoría entre iguales, el trabajo por proyectos, incrementando la participación activa y el movimiento, y fomentando que el estudiantado pueda aprender de los instrumentos de sus compañeros/as:

“[...] que cada niño sea protagonista un día, un momento de la clase con su instrumento [...] porque se siente como: “oye, yo soy aquí el del violín”” (Participante G2H3).

“[...] hay que interactuar más, hay que bailar más, hay que sentir más con el cuerpo” (Participante G2M2).

“[...] la tutoría entre iguales [...] los alumnos mayores enseñan a los alumnos pequeños y aprenden muy bien, y los alumnos mayores se sienten muy bien porque están ayudando a otros” (Participante G2H1).

“[...] se podrían trabajar determinados ritmos como por proyectos, vamos a hacer una canción con este ritmo y luego lo vamos a exponer delante de los compañeros” (Participante G2M2).

El profesorado señala la necesidad de relativizar la importancia de los errores y transmitir al alumnado el valor de lo que hace:

“[...] minimizar lo que estamos diciendo, los errores o cuando un alumno se te pone a llorar en el aula por una tontería, pues empatizar eso” (Participante G3H1).

“[...] que ellos se sientan de alguna manera importantes, y que sientan que están haciendo algo que tiene un valor” (Participante G3H2).

En el grupo de docentes, también, se sugiere como mejora fomentar el trabajo grupal, favorecer un entorno seguro y proponer más actividades de cohesión:

“[...] la clase de Lenguaje Musical, al final, muchas veces es una clase individual en grupo y cantan juntos o leen juntos, pero no trabajan juntos [...] que haya un acercamiento entre ellos y una responsabilidad común para el resultado final” (Participante G3M3).

“[...] crear un entorno seguro [...] favorecer la expresión y el desarrollo de cada uno; verbalizar, que también ha salido antes, sí, las emociones, los valores, los conflictos” (Participante G3M2).

“[...] lo hacen en los coles [...] irte un día a merendar al campo con los niños [...] actividades donde aparco el objetivo de mi trabajo y hago grupo, para crear ese clima donde [...] se aprende mucho mejor” (Participante G3M3).

El profesorado, también, pone de relieve algunas barreras como el escaso tiempo de clase y las resistencias que pueden encontrarse en el resto del claustro:

“[...] que esté bien informado todo el claustro de profesores de instrumento que lo que se está haciendo tiene un valor, porque es fundamental tener apoyo del resto de los profesores para este tipo de innovaciones” (Participante G3H2).

3.5. Grado de consenso en los grupos focales

En las siguientes Tablas 1, 2 y 3, mostramos el grado de consenso alcanzado en cada grupo focal en torno a las cuatro preguntas abordadas:

Tabla 1. Grado de consenso alcanzado en el grupo focal de estudiantes

PARTICIPANTE	PREGUNTA PLANTEADA EN EL GRUPO FOCAL			
	PREGUNTA 1	PREGUNTA 2	PREGUNTA 3	PREGUNTA 4
G1M1	DC	DC	DC	DC
G1M2	DC	DC	DC	DC
G1M3	C	DC	DC	DC
G1H1	DC	DC	DC	DC
G1H2	DC	C	DC	DC

(C= indicación de consenso (verbal o no verbal); D = indicación de disenso (verbal o no verbal); DC = proporciona declaración sustancial o ejemplo que sugiere consenso; DD = proporciona declaración sustancial o ejemplo que sugiere disenso)

Tabla 2. Grado de consenso alcanzado en el grupo focal de familias

PARTICIPANTE	PREGUNTA PLANTEADA EN EL GRUPO FOCAL			
	PREGUNTA 1	PREGUNTA 2	PREGUNTA 3	PREGUNTA 4
G2M1	DC	DC	DC	DC
G2M2	DC	DD	DC	DC
G2H1	DC	C	DC	DC
G2H2	DC	C	DC	DC
G2H3	DC	DC	DC	DC

(C= indicación de consenso (verbal o no verbal); D = indicación de disenso (verbal o no verbal); DC = proporciona declaración sustancial o ejemplo que sugiere consenso; DD = proporciona declaración sustancial o ejemplo que sugiere disenso)

Tabla 3. Grado de consenso alcanzado en el grupo focal de docentes

PARTICIPANTE	PREGUNTA PLANTEADA EN EL GRUPO FOCAL			
	PREGUNTA 1	PREGUNTA 2	PREGUNTA 3	PREGUNTA 4
G3M1	DC	C	C	DC
G3M2	DC	DC	DC	DC
G3M3	DC	DD	DC	DC
G3H1	DC	DD	DC	DC
G3H2	DC	C	DC	DC
G3H3	DC	DC	DC	DC

(C= indicación de consenso (verbal o no verbal); D = indicación de disenso (verbal o no verbal); DC = proporciona declaración sustancial o ejemplo que sugiere consenso; DD = proporciona declaración sustancial o ejemplo que sugiere disenso)

En las tablas anteriores, se observa que existe consenso entre los/as estudiantes participantes en las cuatro cuestiones planteadas en el grupo focal. En el caso de las familias y el profesorado, observamos que hay consenso en tres de las cuestiones planteadas, pero no en cuanto a la existencia de necesidades específicas de educación en valores y aprendizaje socioemocional del estudiantado del conservatorio. No existen diferencias en la valoración y el consenso en las cuestiones planteadas en cuanto al género de los participantes. Un profesor y una profesora consideran que el alumnado del conservatorio no presenta necesidades específicas, pero sí que pueden beneficiarse de más oportunidades para desarrollar este aprendizaje gracias a estar cursando enseñanzas especializadas de Música:

“Creo que, más que tengan unas necesidades diferentes, es que tienen más oportunidades que los demás [...] aquí tienen la oportunidad, creo mayor, de desarrollar esa serie de valores” (Participante G3M3).

“Este alumnado tiene una oportunidad extra porque es como un colegio aparte [...] una persona que viene a estudiar Música tiene unas necesidades específicas, yo no lo creo” (Participante G3H1).

En el caso del grupo de familiares, una madre afirma que las necesidades solo son distintas en lo relativo al aprendizaje socioemocional:

“En cuanto a educación en valores, yo creo que las necesidades son las mismas que en el colegio [...] en cuanto al aprendizaje socioemocional, sí que creo que necesitan muchísimo más” (Participante G2M2).

4. Discusión y conclusiones

En este último apartado, se destacarán las principales conclusiones que se derivan de cada uno de los objetivos específicos y se añadirán unas reflexiones globales.

Los tres grupos de participantes manifiestan la importancia que para ellos tiene la educación en valores y el aprendizaje socioemocional. Lo consideran aspectos fundamentales en la educación, componentes del desarrollo y de enriquecimiento personal que ayudan al alumnado en sus vidas, independientemente de las opciones profesionales que elijan más adelante. La importancia que otorgan a la cultura de aula, a las interacciones en el grupo, como puede ocurrir en cualquier agrupación musical, está en línea con los elementos favorecedores del ASE destacados por Kelly-McHale (2017).

El hecho de que el alumnado de los conservatorios presenta necesidades específicas en torno a la educación en valores y el aprendizaje socioemocional queda patente a la vista de las aportaciones de los tres grupos. De especial relevancia es el sacrificio personal y social que realiza el alumnado de estos centros y que, en cierta medida, les aleja de otros/as niños/as o adolescentes

y de las actividades propias de su edad. Estudiantes y docentes observan que la propia actividad artística requiere aprender a gestionar el fracaso, conseguir una autoestima alta y sana, y adquirir un desarrollo emocional que favorezca realizar interpretaciones expresivas. Esto último coincide con lo afirmado por Bonastre y Nuevo (2020) en torno a la competencia emocional, que no debe concebirse solo como un resultado de las enseñanzas musicales, sino como un requisito para incrementar las habilidades expresivas, necesarias para garantizar una interpretación musical de calidad.

En ninguno de los grupos focales, se hace alusión a la planificación de objetivos socioemocionales en la asignatura de Lenguaje Musical, un aspecto que varios autores consideran indispensable para aprovechar el potencial de las enseñanzas musicales en el ASE y garantizar estos aprendizajes (Edgar y Elías, 2021; Omasta *et al.*, 2021). A pesar de la ausencia de evidencias de planificación consciente de objetivos socioemocionales o relacionados con la educación en valores, los/as participantes perciben que la asignatura de Lenguaje Musical contribuye al desarrollo de estos aprendizajes. Si bien cada grupo incide en matices diferentes, los tres grupos coinciden a la hora de destacar la importancia del grupo como fuente de apoyo, motivación y aprendizaje. Se señala la importancia de la figura del profesorado y de su ejemplo como personas respetuosas y apasionadas por la materia que imparten, actitudes que acaban formando parte de un currículum oculto que, como apuntan Cabedo-Mas y Arriaga-Sanz (2016), es fundamental en la educación en valores.

En cuanto a las sugerencias para favorecer la educación en valores y el aprendizaje socioemocional en el aula de Lenguaje Musical, los tres grupos coinciden al mencionar la necesidad de fomentar el trabajo grupal, la interacción y la cohesión. Trabajar por proyectos u organizar tutorías entre iguales son algunas de las estrategias sugeridas, acciones que requieren de esa planificación previa que varios autores coinciden en resaltar como requisito indispensable para optimizar el aprendizaje socioemocional (Edgar y Elías, 2021; Omasta *et al.*, 2021). Profesorado y alumnado, también, inciden en la necesidad de dedicar tiempo a sentir la música, interiorizarla, trabajar las emociones a través de la música que tiene lugar en el aula, lo cual requiere instaurar un clima idóneo; de modo que, el alumnado se sienta seguro para expresarse, para poder resolver con mayor éxito tareas de percepción auditiva (Balo *et al.*, 2014, 2015) o afrontar cualquier otro reto propuesto en clase. Todas estas sugerencias est n en consonancia con las recomendaciones de Elliott y Silverman (2014) relativas a la importancia de no centrarse únicamente en los aspectos técnicos de la música.

A modo de resumen, en la Figura 2, presentamos algunos de los resultados más significativos extraídos de los grupos focales, asociados a cada uno de los cuatro objetivos específicos:

<p>IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EN VALORES Y EL APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL </p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes: importancia a nivel personal y en el contexto de la clase • Familias: transversalidad de estos aprendizajes e importancia para el día a día • Profesorado: importancia general e importancia en el aula 	<p>NECESIDADES DE LOS/AS ESTUDIANTES EN TORNO A LA EDUCACIÓN EN VALORES Y EL APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL </p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes: valores necesarios y aprendizaje socioemocional • Familias: necesidades percibidas para afrontar los estudios • Profesorado: necesidades específicas del estudiantado
<p>CONTRIBUCIÓN DE LA ASIGNATURA DE LENGUAJE MUSICAL A LA EDUCACIÓN EN VALORES Y APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL </p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes: contribución de la asignatura y su contexto • Familias: contribución del profesorado y del propio grupo • Profesorado: atribuciones en valores y aspectos socioemocionales 	<p>SUGERENCIAS DE MEJORA PARA FAVORECER LA EDUCACIÓN EN VALORES Y EL APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL </p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes: trabajo grupal, importancia de la diversidad y de sentir la música • Familias: tutoría/clase entre iguales, trabajo grupal, clases activas y aprovechar la diversidad de instrumentos • Profesorado: acciones prácticas y barreras

Figura 2. Resumen de las inferencias conseguidas a partir del análisis de los resultados

En conjunto, se ha podido observar que existe un consenso considerable entre los tres grupos de participantes. Tanto el profesorado como el alumnado y las familias consideran que la educación en valores y el ASE son aspectos esenciales en el proceso de formación de cualquier estudiante. No todos coinciden a la hora de afirmar que el alumnado de los conservatorios presente unas necesidades diferentes a las de cualquier/a otro/a estudiante, pero la mayoría considera que se debe hacer un especial hincapié en la educación en valores y el ASE para afrontar adecuadamente las exigencias que presentan las enseñanzas especializadas de Música. Los/as participantes coinciden al reconocer que la asignatura de Lenguaje Musical y, en particular su impartición en grupos, contribuye a la educación en valores y al ASE; pero, también, son conscientes de las mejoras que deberían llevarse a cabo para potenciar estos beneficios en un futuro.

Sorprende que en ninguno de los grupos se haya mencionado la importancia que puede tener en estos aprendizajes el repertorio seleccionado, en particular, las canciones, tal y como señalan otros autores (Muldma y Kiilu, 2012). De la misma manera que Godoy (2021) identifica los criterios que aplican directoras de coro para elegir el repertorio en los coros infantiles, sería recomendable investigar, en estudios futuros, sobre los criterios del profesorado de Lenguaje Musical a la hora de seleccionar el material didáctico. Sería igualmente conveniente analizar en profundidad las percepciones del estudiantado en torno a lo que las canciones y obras abordadas en la asignatura aportan a la educación en valores y aprendizaje socioemocional.

Financiación y agradecimientos

Agradecemos la colaboración de estudiantes, familias y profesorado que han participado en este estudio y al Conservatorio Profesional de Música Arturo Soria de Madrid por permitirnos utilizar las instalaciones para la celebración de los grupos focales. El trabajo ha sido financiado por la Universidad de Castilla-La Mancha (ayudas a Grupos de Investigación de la UCLM-2022).

Referencias

- Amezcuca, M. y Gálvez, A. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Revista Española de Salud Pública*, 76, 423-436. <https://cutt.ly/4VTvcDI>
- Balo, M., Lago, P. y Ponce de León, L. (2014). Los alumnos ante el dictado musical. Las TIC como aliadas para mejorar las experiencias. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 28, 1-2. <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/291507>
- Balo, M., Lago, P. y Ponce de León, L. (2015). La diversidad tímbrica en el dictado musical a dos voces como estrategia para afrontar las dificultades de transcripción. *Revista Electrónica de LEEME*, 36, 1-16. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/>
- Berrocal, F., Alonso, M.A. y Ramírez-Vielma, R. (2021). La elaboración de modelos de competencias técnicas y su aplicación en la detección de necesidades formativas. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 26, 111-129. <https://doi.org/10.24965/gapp.i26.10813>
- Berrón, E., Balsera, J.F. y Monreal, I. (2017). Ansiedad de los alumnos en la asignatura de Lenguaje Musical y estrategias para reducirla. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 41-48. <https://cutt.ly/JVTvlfv>
- Bonastre, C. y Nuevo, R. (2020). Learning strategies on musical expression in higher education and emotional intelligence. *Revista Internacional de Educación Musical*, 8, 43-51. <https://doi.org/10.1177/2307484120956515>
- Bonilla, J., Loscertales, F. y Páez, M. (2012). Educación en valores a través del cine. *Píxel-bit. Revista de Medios y Educación*, 41, 117-131. <https://cutt.ly/iVTvgN5>
- Brown, J. (2018). *Interviews, focus groups, and Delphi techniques*. Routledge.
- Cabedo-Mas, A. y Arriaga-Sanz, C. (2016). ¿Música para aprender, música para integrar? Arte y educación en valores en el currículo escolar. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 9, 145-160. <http://hdl.handle.net/10481/41826>
- Campayo-Muñoz, E.A. y 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>
- Cantor, P., Osher, D., Berg, J., Steyer, L. y Rose, T. (2018). Malleability, plasticity and individuality: How children learn and develop in context. *Applied Developmental Science*, 23(4), 307-337. <http://doi.org/10.1080/10888691.2017.1398649>
- CASEL (2012). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs*. CASEL (Collaborative for Academic Social, and Emotional Learning). <https://eric.ed.gov/?id=ED581699>
- Consejería de Presidencia (2014). *Decreto 7/2014, de 30 de enero, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el currículo y la organización de las enseñanzas elementales de*

- Música en la Comunidad de Madrid*. BOCM (04/02/2014), núm.29, pp.29-55. <https://cutt.ly/5VTveBq>
- Creswell, J.W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Sage. <https://bit.ly/3rlBvk0>
- Cruywagen, S. (2018). "Flourishing with music": From music students to well-rounded musicians of the 21st century. *KOERS – Bulletin for Christian Scholarship*, 83(1). <https://doi.org/10.19108/KOERS.83.1.2306>
- Dumont, E., Syurina, E.V., Feron, F.J.M. y Van Hooren, S. (2017). Music Interventions and Child Development: A Critical Review and Further Directions. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01694>
- Edgar, S.N. y Elias, M.J. (2021). Setting the stage for Social Emotional Learning (SEL) policy and the arts. *Arts Education Policy Review*, 122(3), 205-209. <https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1777494>
- Elliott, D.J. y Silverman, M. (2014). Music, personhood, and eudaimonia: Implications ofr educative and ethical music education. *TD The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa, Special edition*, 10(2), 57-72. <https://doi.org/10.4102/td.v10i2.99>
- Fallas, V.M. (2022) La incorporación del aprendizaje social y emocional en nuestras aulas. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 2(1), 281-301. <https://doi.org/10.51660/ripie.v2i1.65>
- Farrington, C.A., Maurer, J., McBride, M.R.A., Nagaoka, J., Puller, J.S., Shewfelt, S., Weiss, E.M. y Wright, L. (2019). *Arts education and social-emotional learning outcomes among K-12 students: Developing a theory of action*. Ingenuity and the University of Chicago Consortium on School Research.
- Godoy, M.E. (2021). Criterios pedagógico-musicales que aplican directoras de coros para elegir repertorio en los coros infantiles. *Revista Electrónica de LEEME*, 48, 79-93. <https://doi.org/10.7203/LEEME.48.20979>
- Gracia, J. y Gozávez, V. (2016). Justificación filosófica de la educación en valores éticos y cívicos en la educación formal. Análisis crítico de la LOMCE. *Teoría de la Educación*, 28(1), 83-103. <https://doi.org/10.14201/teoredu201628183103>
- Habibi, A., Damasio A., Ilari, B., Sachs, M. E., y Damasio H. (2018). Music training and child development: a review of recent findings from a longitudinal study. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1423(1), 73-81. <https://doi.org/10.1111/nyas.13606>
- Hallam, S. (2019). 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>
- Heidegger, M. (2006). *Ser y tiempo*. Trotta.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana editores.

ISME (s.f.). *About ISME*. <https://www.isme.org/about>

Kelly-McHale, J. (2017). Socialization in the Music Classroom. En S. Edgar (Ed.), *Music Education and Social Emotional Learning* (pp.29-54). GIA Publications.

Martínez, N. (2012). Reseña metodológica sobre los grupos focales. *Diá-logos*, 9, 47-53.

Martínez, Y. (2022). *El Taller de Lenguaje Musical: una estructura didáctica para estimular el interés situacional en las Escuelas de Música*. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/69751/>

Mendieta-Izquierdo G, Ramírez-Rodríguez J.C. y Fuerte J.A. (2015). La fenomenología desde la perspectiva hermenéutica de Heidegger: una propuesta metodológica para la salud pública. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 33(3), 435-443. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v33n3a14>

Mertens, A. (2006). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage Publications.

Mogro-Wilson, C. y Tredinnick, L. (2020). Influencing Social and Emotional Awareness and Empathy with a Visual Arts and Music Intervention for Adolescents. *Children & Schools*, 42(2), 111-119. <https://doi.org/10.1093/cs/cdaa008>

Muldma, M. y Kiilu, K. (2012) Teacher's view on the development of values in music education in Estonia. *Procedia –Social and Behavioral Sciences*, 45, 342-350. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.570>

Omasta, M., Graham, M., Milling, S.L., Murray, E., Jensen, A.P. y Siebert, J.J. (2021). Social emotional learning and the national core arts standards: a cross-disciplinary analysis of policy and practices. *Arts Education Policy Review*, 122(3), 158-170. <https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1773366>

Pentón, L.J. (2020). Social-emotional learning in TESOL: What, why, and how. *Journal of English Learner Education*, 10(1), 1-16. <https://stars.library.ucf.edu/jele/vol10/iss1/1>

Peñalba, A. (2017). La defensa de la educación musical desde las neurociencias. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 109-127. <http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.54814>

Pérez-Aldegue, S. (2013). Evaluación de un programa para el desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación rítmica en educación primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 124-138. <https://www.scielo.org.mx/>

Ponce de León, L., Gértrudix, F., Sánchez-Parra, M.J. y Sánchez-Escribano, E. (2022). *Proyecto "Educación en valores y aprendizaje socioemocional en el aula de Lenguaje Musical" Transcripciones de los Focus Group*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7110756>

Ramírez-Hurtado, C. (2017). Aportaciones de la educación musical a la educación para la paz: buscando la "transverdad" en la era de la "posverdad". *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 129-151. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.54777>

Ponce de León, P., Gértrudix-Barrio, F., Sánchez-Parra, M.J. y Sánchez-Escribano García de la Rosa, E. (2022). Aprendizaje socioemocional y educación en valores en el aula de Lenguaje Musical. *Revista Electrónica de LEEME*, 50, 46-66. doi:10.7203/LEEME.50.25344

- Rodrigo-Martín, I., Rodrigo-Martín, L., y Mañas-Viniegra, L. (2020). Educación, Valores, Tecnología y Música. Hacia un modelo inclusivo que apueste por la igualdad y las relaciones interpersonales. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 17, 33-47. <https://doi.org/10.5209/reciem.64141>
- Rogel, R. (2018). El grupo de discusión: revisión de premisas metodológicas. *Cinta moebio*, 63, 274-282. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2018000300274>
- Romero, J. (2020). Percusión Corporal y “Solfeo Cognitivo”. Recursos pedagógicos según el Método BAPNE. *Revista Pensamiento Actual*, 20(35), 105-121. <https://doi.org/10.15517/PA.V20I35.44398>
- Saarokallio, S. (2019). Access-Awareness-Agency (AAA) Model of Music-Based Social-Emotional Competence (MuSEC). *Music & Science*, 2, 1-6. <https://doi.org/10.1177/2059204318815421>
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. <https://cutt.ly/TIHhOlk>
- Sánchez-Escribano, E. (2020). *Estado de la formación musical instrumental en contextos escolares no universitarios de la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado sobre el abandono formativo y la simultaneidad en las enseñanzas regladas de música*. [Tesis doctoral]. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sánchez-Parra, M.J., Gértrudix-Barrio, F. y Gértrudix-Barrio, M. (2020). Perspectiva del docente ante el proceso de enseñanza-aprendizaje del Lenguaje Musical en los Conservatorios Profesionales de Música de España. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 324-345. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14087>
- Sandín, M.P. (2004). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Mc Graw-Hill.
- Seale, C. (1999). *The quality of qualitative research*. Sage.
- Shen, Y., Lin, Y., Liu, S., Fang, L. y Liu, G. (2019). Sustained Effect of Music Training on the Enhancement of Executive Function in Preschool Children. *Frontiers in Psychology*, 10, 1910. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01910>
- Sim, J. y Waterfield, J. (2019). Focus group methodology: some ethical challenges. *Qual Quant*, 53, 3003-3022. <https://doi.org/10.1007/s11135-019-00914-5>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.
- Taylor, R.D., Oberle, E., Durlak, J.A. y Weissberg, R.P. (2017). Promoting positive youth development through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

Ponce de León, P., G trudix-Barrio, F., Sánchez-Parra, M.J. y Sánchez-Escribano García de la Rosa, E. (2022). Aprendizaje socioemocional y educación en valores en el aula de Lenguaje Musical. *Revista Electrónica de LEEME*, 50, 46-66. doi:10.7203/LEEME.50.25344

Urbain, O. (2020). Peacebuilding 2020. *Music and Arts in Action*, 7(3), 37-62. <https://cutt.ly/GVVjMMx>

Valencia, R., Ventura, E. y Escandell, O. (2003). El abandono de los estudios musicales del grado elemental. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, 6, 77-100. <https://cutt.ly/GVVjkhN>

Vall s, M.S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.

Varadi, J. (2022). A Review of the Literature on the Relationship of Music Education to the Development of Socio-Emotional Learning. *SAGE Open*, 12(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/21582440211068501>

Varner, E. (2019). General Music Learning Is Also Social and Emotional Learning. *Journal of General Music Education*, 33(2), 74-78. <https://doi.org/10.1177/1048371319891421>

Vasil, M., Weiss, L. y Powell, B. (2018). Popular Music Pedagogies: An Approach to Teaching 21st-Century Skills. *Journal of Music Teacher Education*, 28(3), 85-95. <https://doi.org/10.1177/1057083718814454>

Zarza, F.J., Casanova, O. y Orejudo, S. (2016). Estudios de música en los conservatorios superiores y ansiedad esc nica en España. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 13, 50-63. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.49442>