

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

LA MEDIACIÓN DE LA MÚSICA EN EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES INTERPERSONALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

MEDIATION OF MUSIC IN THE DEVELOPMENT OF INTERPERSONAL SKILLS IN INITIAL
TEACHER EDUCATION

**María de la O Cortón–Heras
Inés–María Monreal–Guerrero
José Luis Parejo**



RESUMEN

Este artículo analiza los resultados de un programa de habilidades para la vida en la formación inicial del profesorado de Música con un grupo de 30 estudiantes. A través de un conjunto de actividades se trabajaron tres habilidades interpersonales: empatía, cooperación y escucha activa, vinculadas a cuatro formas musicales: expresión verbal/vocal, expresión instrumental, ritmo y movimiento y creación musical. Se ha optado por el enfoque cualitativo de investigación con el objetivo de comprender la mediación de la música en el desarrollo de las habilidades para la vida trabajadas. Se recogieron los datos a través de la observación, las producciones de aprendizaje y las entrevistas. El uso del software Atlas.ti permitió ordenar los datos textuales, visuales y gráficos a la vez que examinar las asociaciones entre las habilidades interpersonales y las formas de expresión musical. Los resultados obtenidos revelan que se puede entrenar el desarrollo de la empatía como competencia docente a través de la música porque su práctica grupal exige una interacción social y provoca la expresión de sentimientos positivos. La música promueve habilidades sociales como la cooperación, como alternativa al individualismo, porque exige la colaboración de otros en su realización. Una colaboración que implica una actitud proactiva en torno al logro de una meta común y genera bienestar emocional y físico. Por último, la escucha activa supone que el futuro docente, en un proceso dialógico, comprenda y empatice de forma profunda con el mensaje que está recibiendo. A través de la música puede comunicarse de forma eficiente y posibilitar un mayor conocimiento del alumnado que facilite su desarrollo armónico y emocional.

PALABRAS CLAVE

Habilidades para la vida, empatía, cooperación, escucha activa, formación inicial del maestro, formas de expresión musical

ABSTRACT

This article analyzes the results of a life skills program in initial music teacher training with a group of 30 students. Through a set of activities, three interpersonal skills were worked on: empathy, cooperation and active listening, linked to four musical forms: verbal/vocal expression, instrumental expression, rhythm and movement, and musical creation. A qualitative research approach was chosen in order to understand the mediation of music in the development of the life skills worked on. Data were collected through observation, learning productions and interviews. The use of Atlas.ti software made it possible to sort the textual, visual and graphic data and to examine the associations between interpersonal skills and forms of musical expression. The results obtained reveal that the development of empathy as a teaching competence can be trained through music because its group practice requires social interaction and provokes the expression of positive feelings. Music promotes social skills such as cooperation, as an alternative to individualism, because it requires the collaboration of others in its realization. A collaboration that implies a proactive attitude towards the achievement of a common goal and generates emotional and physical well-being. Finally, active listening implies that the future teacher, in a dialogic process, understands and empathizes deeply with the message he/she is receiving. Through music, he/she can communicate efficiently and enable a better knowledge of the students that facilitates their harmonious and emotional development.

KEYWORDS

Soft skills, empathy, cooperation, active listening, initial teacher training, forms of musical expression

MARCO TEÓRICO

La investigación sobre el desarrollo de habilidades para la vida ha demostrado que se trata de un foco de interés en los últimos tiempos en el ámbito educativo (Iryhina et al., 2020). Particularmente, destaca en la educación artística y los efectos positivos que tiene en el desarrollo social, emocional y creativo del alumnado (Andreiko et al., 2019; Campayo-Muñoz & Cabedo-Mas, 2017). Así, la experiencia musical se puede percibir en el aula de muchas maneras; bien desde la escucha, como intérpretes, bien desde la crítica, como simples consumidores (Ocaña & Reyes, 2020). También la música puede contribuir al desarrollo de las habilidades intra e interpersonales que nos permitan ser mejores personas y ciudadanos para hacer frente a los retos y desafíos del siglo XXI (Dullea, 2019; Elliott et al., 2016). Estas habilidades son un compuesto de capacidades que nos permitirán en un futuro gestionar de manera adecuada los desafíos y oportunidades cotidianas (Giraldez-Hayes & Prince, 2017); capacidades como el trabajo en equipo o el logro de objetivos que el alumnado se proponga que potencian su inteligencia emocional, permitiéndoles adaptarse mejor a los cambios (Coperrider & Whitney, 2005; Juslin & Sloboda, 2001).

El desarrollo de las habilidades para la vida, como veremos, asegura que el alumnado tenga una relación positiva con su propio bienestar, ya sea subjetivo en relación con la satisfacción en la autorrealización vital, o bien psicológico en relación con la autopercepción y adaptación al contexto (Croom, 2012; Lamont, 2012; McManus & Giraldez-Hayes, 2021; Turino, 2008). En este sentido, la música puede favorecer la consecución de habilidades como la responsabilidad, la concentración, la creatividad, la audición a nosotros mismos y al resto de compañeros, el ordenamiento psicomotriz, la observación, la comprensión, la autoestima, la socialización y el juicio crítico (Hodges, 2010). A nivel grupal, la música proporciona el contexto ideal para desarrollar la empatía dado que todos los estudiantes aprenden nuevos conceptos (Hallam, 2016). Asimismo, las habilidades para la vida que se pueden desarrollar en la clase de música, más allá de la mencionadas anteriormente, incluyen la colaboración, el respeto a los demás, la pertenencia a un equipo de trabajo y de identidad del grupo al crear música (Kivijärvi & Poutiainen, 2019; Larsson & Georgii-Hemming, 2018). En

efecto, con las prácticas musicales grupales se fomenta el trabajo en equipo y se desarrollan habilidades como el respeto y la cooperación a través de la cual cada participante asume su responsabilidad para conseguir el objetivo común: la presentación final del concierto (Blasco y Botella, 2020; Palmer, 2018).

Para Giraldez-Hayes y Prince (2017) existen tres tipos de habilidades que forman para la vida: las intrapersonales (adaptabilidad, optimismo, resiliencia e integridad), las interpersonales (empatía, cooperación y escucha activa) y las de pensamiento, organización o acción (pensamiento crítico y creativo y proactividad). En este trabajo analizamos las tres competencias interpersonales, atendiendo a su relevancia en la formación de un maestro y de forma más específica para uno especialista en educación musical. El resto de competencias ha sido también objeto de análisis aun cuando no se presentan en esta investigación.

Johnson et al. (1998) establecen una relación de condiciones para que el aprendizaje sea cooperativo: la interdependencia positiva en el desarrollo de actividades y metas a nivel grupal, la asunción de responsabilidades individuales de cada miembro del grupo, la comunicación como elemento de apoyo interno, el desarrollo de habilidades sociales y la reflexión común sobre la tarea colectiva. Por su parte, Nekhoroshikh (2021) identifica las consecuencias positivas de la construcción cooperativa del proceso educativo. En este sentido, la música como experiencia colectiva es un ámbito muy propicio para la aplicación de modelos cooperativos al mostrar interdependencia, cooperación y objetivos comunes beneficiando notablemente a los participantes (Di Natale & Russell, 2015).

Según Rogers (1959), la empatía es una forma de percibir el marco de referencia interno de otro con precisión, y con los componentes emocionales y significados que le pertenecen, como si uno fuera la otra persona, pero sin perder nunca la condición de "como si". La empatía presenta tres componentes que la definen: cognitivo, afectivo y conductual (Bouton, 2016). En el ámbito educativo se contempla la enseñanza y entrenamiento de la empatía como una habilidad importante que los profesores deben recibir en su formación. La empatía docente es el grado de comprensión de los profesores sobre las situaciones personales

y sociales de sus alumnos, de su diversidad, de si sienten afecto y preocupación en respuesta a las emociones positivas y negativas de estos, y si comunican su comprensión y su cuidado a través de su comportamiento (McAllister & Irvine, 2000; Meyers et al., 2019). Además, parece ser uno de los predictores más fuertes de los resultados positivos de los alumnos al influir en la motivación y el rendimiento de estos (Goroshit & Hen, 2016), a través de una alfabetización basada en el diálogo como base para la generación de una sociedad democrática y, por ende, empática (Maine et al., 2019; Rapanta et al., 2020).

El arte de la escucha activa no es simplemente la práctica de habilidades individuales, como mantener el contacto visual o una postura abierta, sino que se trata de un estado de ser y estar conectado con los demás (Ellis & Abbott, 2018). La habilidad de escuchar es fundamental para cualquier ser humano en base a que constituye casi la mitad del tiempo dedicado a la comunicación y la mayor parte del aprendizaje formal e informal se desarrolla mientras se escucha (Kazu & Demiralp, 2015). La escucha activa implica el pensamiento, la memorización y la imaginación que instiga la reflexión y las emociones para analizar y evaluar. No sólo es imprescindible para los alumnos, sino también para el profesor, que debe tener una escucha eficaz y activa para motivar a los alumnos a implicarse en la comunicación (Mălureanu & Enachi-Vasluianu, 2016). Cuando esa escucha activa se acompaña de empatía puede ayudarles a conectar con la humanidad compartida que sostiene nuestra democracia, es decir, contribuye a una educación cívica al conformarse como un vehículo crucial para alimentar las relaciones socio comunitarias (Andolina & Conklin, 2021). La música es un ámbito natural para trabajar la escucha activa al compartir diversas características con el lenguaje y procesamiento cerebral (Friston, et al., 2021). Cuando la escucha activa es creativa se enriquece al construir el oyente una experiencia musical personal y única (Kratu, 2017). La escucha activa de música puede implicar la regulación de emociones y afectos capaces de mejorar la gestión del estrés y del estado de ánimo aportando así un mayor bienestar a los individuos (Groarke & Hogan, 2018).

METODOLOGÍA

Este artículo pretende comprender la naturaleza y sentido de los resultados del diseño, implementación y evaluación de un proyecto de mejora de habilidades para la vida en la formación inicial del profesorado de Música. Dicho proyecto ha sido llevado a cabo con un grupo de 30 estudiantes, compuesto por 3 chicos y 27 chicas, de edades comprendidas entre los 20 y 24 años, que se encontraban en 3^{er} curso del grado de Maestro de Educación Primaria de la mención de Música de la Universidad de Valladolid, en la asignatura de *Formas de Expresión Musical* durante el curso 2021/22. Se pretendía estudiar hasta qué punto el confinamiento generado por la pandemia de la COVID-19 había impactado en las habilidades socioemocionales en los futuros maestros y cómo la mediación de la música podría contribuir a compensar, paliar o promover su desarrollo. Varios estudios a nivel nacional e internacional han revelado cómo el confinamiento ha impactado sobre la salud mental de los estudiantes universitarios (Bennett et al., 2022; CANAE, 2021; Le Vigouroux, Gonçalves & Charbonnier, 2021). Para el desarrollo del proyecto, el grupo clase de estudiantes se organizaron por pequeños grupos de cinco personas, siguiendo el criterio de afinidad personal. Cada grupo se ocupaba del diseño e implementación de una decena de actividades centradas en el desarrollo de una de las siguientes habilidades para la vida dentro del ámbito interpersonal: a) empatía; b) cooperación; c) escucha activa. Para el abordaje de estas habilidades se utilizaron las siguientes formas de expresión musical: expresión verbal/vocal, expresión instrumental, ritmo y movimiento y creación musical. Las actividades se llevaron a cabo en un total de 18 sesiones durante los meses de marzo, abril y mayo de 2022. Al término de cada sesión, se llevaba a cabo una asamblea de evaluación. Además, cada estudiante a nivel individual debía realizar un diario reflexivo sobre la sesión: bien de su vivencia como líder de la sesión o bien como destinatario de la sesión. También debía coevaluar un diario de un compañero, realizando un *feedback*.

Esta investigación, de naturaleza cualitativa, se enmarca dentro del paradigma interpretativo dado que pretende, desde la descripción, observación y análisis del fenómeno educativo y el estudio del contexto (Antwi & Hamza, 2015; Bautista & Nelly, 2011), comprender toda su complejidad, poniendo en valor los rasgos

subjetivos de los participantes, su experiencia e interacciones (Flick, 2018; Guba y Lincoln, 1994). Para ello, se emplearon las siguientes técnicas de recogida de datos:

- a. Observación participante y no participante en las distintas actividades del proyecto. A través del cuaderno de campo, de las fotografías y de las grabaciones en vídeo, los investigadores, además de ser miembros del equipo docente de la asignatura, supervisaron el diseño, implementación y evaluación de las diferentes sesiones llevadas a cabo por el alumnado.
- b. Producciones de aprendizajes. A través de diarios reflexivos de las sesiones, los estudiantes analizaban críticamente la experiencia vivida tanto en el diseño e implementación como en la participación de las sesiones en tanto que destinatarios de las mismas. También se examinaron los diseños didácticos de las sesiones de actividades.

- c. Entrevistas abiertas a cada participante al inicio y final del proyecto. A través de este instrumento se pudo llevar a cabo una evaluación diagnóstica y sumativa.

En la tabla 1 se presenta la concreción del diseño metodológico mediante la exposición de las técnicas, instrumentos e informantes clave.

A través de un proceso de triangulación inductivo se analizaron y codificaron los datos resultantes (Crowe, et al., 2015), una vez hecho el estado del arte en el marco teórico y la discusión del equipo de investigación. Así, se obtuvieron las categorías vinculadas a las habilidades para la vida seleccionadas en el proyecto: a) empatía; b) cooperación; c) escucha activa, asociadas a las formas musicales: expresión vocal o verbal, expresión instrumental, ritmo y movimiento y creación musical. El empleo del software Atlas.ti (v. 22) sirvió para la gestión eficaz de los datos, el análisis de las relaciones entre categorías y su presentación digital. En la tabla 2 se observa el sistema de codificación para identificar los datos de esta investigación.

Tabla 1. Técnicas, instrumentos e informantes de la investigación

Técnica	Instrumento	Informante
Observación participante y no participante	Cuaderno de campo de 18 sesiones	4 investigadores
	128 fotografías	30 estudiantes
	179 vídeos	30 estudiantes
Producciones de aprendizaje	548 diarios reflexivos y coevaluaciones	30 estudiantes
	87 diseños didácticos de actividades para trabajar las 3 habilidades para la vida	30 estudiantes
Interrogación	30 entrevistas abiertas	30 estudiantes

Tabla 2. Codificación de datos

Códificación				
Número de documento*	Paginación	Tipo de Habilidad	Número de Sesión	Número de Alumno
34:4	34	E (Escucha)	1 o 2	Alumno 1

* Incluye fotografías, vídeos —su transcripción—, diarios reflexivos, cuaderno de campo, diseños didácticos y entrevistas.

Al comienzo del proceso de investigación, el grupo estudiantes fue invitado a participar de forma libre, informado de sus derechos, según legislación española vigente de protección de datos y la propia de la Universidad de Valladolid (2013), así como del consentimiento informado por escrito. Por último, se acordó que, a fin de proteger la identidad de los informantes, los datos textuales se mostrarán de forma anónima y el rostro de las fotografías serán pixelados.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN RESULTADOS

Asociación de habilidades interpersonales y formas de expresión musical

Para visualizar la asociación entre las tres habilidades para la vida (eje y) y las cuatro formas de expresión musical (eje x), hemos empleado la técnica del diagrama de Sankey (véase Figura 1), elaborado a partir del Atlas.ti (v. 22). El diagrama de Sankey representa los flujos a través de un sistema de nodos donde se destacan las magnitudes significativas mediante la intensidad de colores de las aristas entrantes y salientes de la asociación de códigos propuesta en esta investigación. En la tabla 3 de co-ocurrencia presentamos los datos que se visualizan en el diagrama de Sankey. Por un lado, el sumatorio de citas de cada asociación de códigos y, por otro lado, el coeficiente de correlación que indica la intensidad de la relación de co-ocurrencia entre dos códigos. El coeficiente de correlación varía entre 0 y 1; siendo el coeficiente más alto el de mayor intensidad y el más bajo el de menor intensidad en la relación de co-ocurrencia.

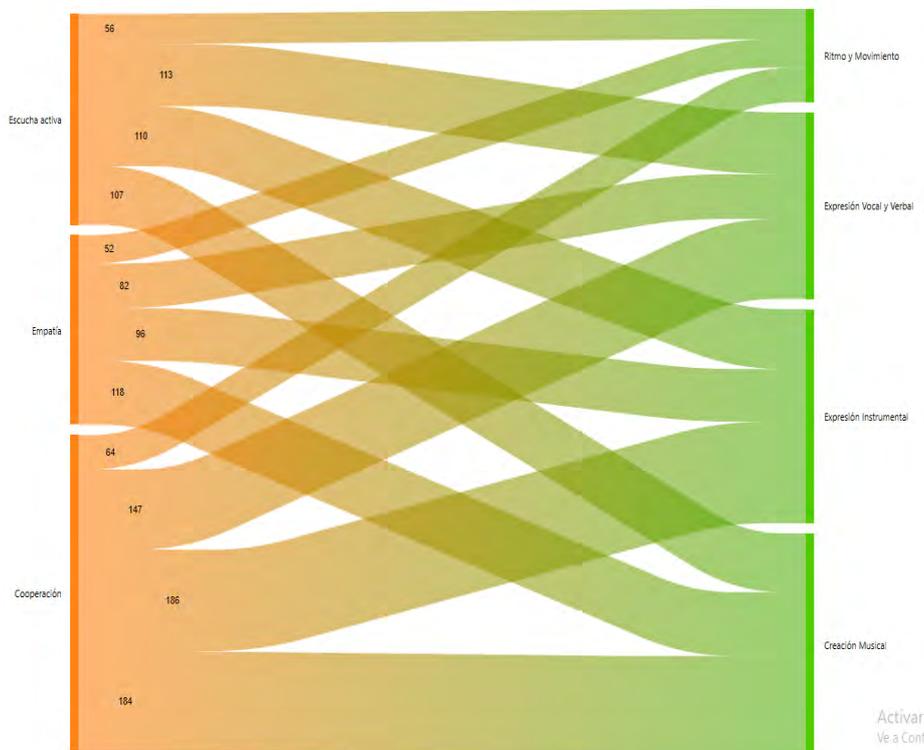


Figura 1. Diagrama de Sankey

Tabla 3. Co-ocurrencia de códigos

	Creación Musical Gr= 381		Expresión Instrumental Gr= 356		Expresión Vocal y Verbal Gr= 291		Ritmo y Movimiento Gr= 200	
Cooperación Gr = 419	184	0,30	186	0,32	147	0,26	64	0,12
Empatía Gr= 373	118	0,19	96	0,15	82	0,14	52	0,10
Escucha activa Gr= 386	107	0,16	110	0,17	113	0,20	56	0,11
TOTALES	409	0,65	392	0,64	342	0,4	172	0,33

En términos generales, como se puede observar en la Figura 1 y Tabla 3, la asociación entre habilidades para la vida y las formas de expresión musical, por nivel de intensidad o ancho de los flujos, es la siguiente: la cooperación y la empatía (1) y la escucha activa (0,64). Por número de citas, la habilidad que presenta una mayor cifra es la cooperación (581), seguida de la escucha activa (386) y la empatía (348). Un análisis más pormenorizado de las asociaciones de códigos indica los flujos más intensos por categorías. Respecto de la primera categoría, la cooperación, la forma de expresión que muestra mayor correlación sería la expresión instrumental (0,32), seguida de la creación musical (0,30), la expresión vocal/verbal (0,26) y el ritmo y movimiento (0,12). En relación con la segunda categoría, la empatía, la mayor intensidad se muestra con la creación

musical (0,19), seguida de la expresión instrumental (0,15), expresión vocal/verbal (0,14) y ritmo y movimiento (0,10). La tercera categoría, la escucha activa, aumenta la magnitud de los flujos con la expresión vocal/verbal (0,20), seguida por la expresión instrumental (0,17), la creación musical (0,16) y el ritmo y el movimiento (0,11). El sumatorio de citas por formas de expresión musical de las habilidades nos muestra que la creación musical es la que mayor tiene (409), seguida de la expresión instrumental (382), expresión vocal/verbal (342) y el ritmo y movimiento (172).

A continuación, se presentan y discuten los datos relativos a la asociación de las habilidades para la vida trabajadas con las formas de expresión musical (véase Figura 2).

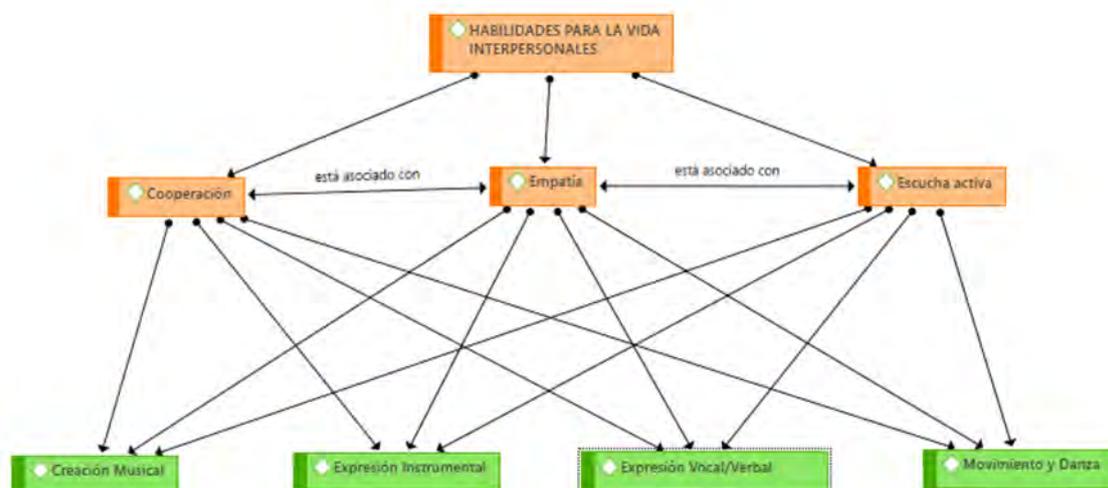


Figura 2. Árbol con categorías

Empatía

Para Goleman (2006), existen tres tipos de empatía: cognitiva, emocional y compasiva. La empatía, al igual que otras habilidades para la vida, influye en el aprendizaje y éxito académico. La empatía es sentir con otras personas porque entiendes su estado emocional (Laird, 2015). La empatía es la habilidad de ponerse en el lugar del otro, de no juzgar, de reconocer las propias emociones y las de los demás. Las escuelas deberían cambiar de forma que se pusiera el mismo empeño en que el alumnado dominara la habilidad de la empatía como en aprender a leer y escribir. La empatía es esencial para el éxito educativo, pero también lo es para aprender a vivir y convivir (Giraldez-Hayes & Prince, 2017). La empatía del profesor es el grado en que se esfuerza por comprender profundamente las situaciones personales y sociales de los alumnos, para sentir atención y preocupación en respuesta a las emociones positivas y negativas de los estudiantes, y para responder con compasión sin perder de vista el aprendizaje de los alumnos (Meyers et al., 2019). La empatía también se puede y se debe entrenar en los universitarios.

Para Laird (2015), la música promueve la empatía cuando se experimenta como práctica grupal que exige la interacción musical con los demás. Es más, la interacción musical en grupo puede ser una de las formas más placenteras de desarrollar la empatía (Rabinowitch et al., 2012). La música como medio para trabajar la empatía puede ser un medio poderoso para la interacción social y cuando dos o más personas tocan juntos varios instrumentos, tienden a alinearse y unirse (429:2 ¶ 13–14, E. 1, Alumna 12), posibilitando la empatía entre los mismos. La práctica musical colectiva o grupal tiende a orientarnos hacia los otros intérpretes, prestando especial atención a sus acciones e intenciones, lo que conlleva una mayor comprensión de sus estados físicos y emocionales (Rabinowitch et al., 2012). En el aula de Música se pueden desarrollar esta habilidad puesto que su valor en lo que se refiere a las emociones y sentimientos es muy elevado y, como hemos podido observar, existen multitud de recursos para lograrlo a través de la música (160:5 ¶ 18, E. 1, Alumna 22).

Asimismo, las prácticas musicales pueden ser un medio de comunicación natural, flexible y desinteresado al implicar el acuerdo y generar empatía los intérpretes en torno a un objetivo común (Tomasello et al., 2005). A través del

desarrollo de actividades de sensibilidad musical, se logró que los estudiantes por parejas formadas al azar fuesen capaces de determinar cómo se sentían el otro (por ejemplo, si estaban tristes, alegres, aburridos, etc.), en función de la música que estaban escuchando. Estas actividades resultan interesantes debido a que forma a los alumnos para convertirse en agentes más observadores y les hace mirar más allá de lo evidente y empatizar con los demás en las situaciones que así lo requieran (173:3 ¶ 27, E. 2, Alumna 11). Una idea coincidente con los hallados de la investigación de Andolina y Conklin (2021).

La empatía en un profesor debe presentar una vertiente social e interpersonal que le permitan obtener una visión del individuo y de las personas, así como de las desigualdades sociales y culturales (Segal, 2011). Además, la música ayuda a ponerse en la piel de aquellos más desfavorecidos (208:6 ¶ 19, E. 1, Alumna 10). Así, la expresión instrumental compartida ayuda a desarrollar la empatía entre el alumnado con más dificultades:

Cuando ves que a ti personalmente te sale bien la ejecución, generas un “momento feliz”, que hace que tu autoestima aumente y eres capaz de ponerte en el lugar de aquellos compañeros que no lo consiguen. Entonces les ayudas y refuerzas para que ellos también lo consigan. (409:2 ¶ 10–13, E. 1, Alumno 1)

En este proyecto de habilidades para la vida se utilizó la práctica instrumental como herramienta para expresar situaciones y sentimientos (395:3 ¶ 11, E. 1, Alumna 21), vinculados con la empatía ante determinadas situaciones conflictivas habituales en la vida de un maestro (discriminaciones por razones de género, raza, credo, capacidades o de cualquier otro tipo; confortamientos con padres, profesores, equipos directivos).

El canto colectivo posibilita la empatía atendiendo a que los participantes adquieren una identidad social grupal en la medida que comparten unas metas u objetivos colectivos. Cantar en grupo implica que los intereses del grupo dominan sobre los del individuo (Einarsdottira & Gudmundsdottir, 2016). “El canto nos permite empatizar en primer término con las emociones y sentimientos del artista y con la situación presentada en la canción” (208:4

¶ 16, E. 1, Alumna 27). Cuando se realiza de forma grupal brinda la capacidad de empatizar con el otro, atendiendo a que una misma canción puede generar diversas emociones en los oyentes, e incluso contrarias que debemos ser capaces de respetar y considerar (208:4 ¶ 16, E. 1, Alumno 17).

El ritmo y el movimiento, como cualquier forma de expresión musical, sirve para que el individuo exprese sentimientos y emociones, especialmente cuando se desarrolla en un ambiente libre y distendido. Cuando se realiza de forma grupal, se fomenta la socialización entre los participantes, mejorando la coordinación y cohesión atencional y motora entre ellos, así como la capacidad de ajustarse mutuamente al ritmo interno de los otros y alinear los estados afectivos (Cross, 2005; Rabinowitch et al., 2012). En este proyecto se han aunado ambos factores, es decir, el ritmo y el movimiento han generado la expresión de sentimientos y emociones y la interacción grupal, creando un clima afectivo de conexión muy favorable para que los estudiantes se identificasen y compartiesen sentimientos.

Resultó muy interesante observar las diversas reacciones e incluso contrarias ante diferentes músicas especialmente ante la canción "Sobreviviré" del Dúo Dinámico (canción asociada a la pandemia), ante la cual hubo alumnos que les transmitía alegría y a otros una tristeza absoluta. (605:2, E. 2, Profesora 1)

La creación musical ha estado presente de forma transversal en todas las sesiones del proyecto a través de improvisaciones libres y colectivas vocales, instrumentales y de ritmo y movimiento que requieren interacciones musicales que han incrementado la compenetración musical a través de la empatía y comprensión colectivas entre todos los improvisadores/intérpretes. Así, la improvisación musical libre colectiva se ha mostrado como un esfuerzo socio comunicativo (Ng, 2019). La cohesión y comunicación del grupo-clase al compartir momentos, sentimientos y emociones facilitaron la identificación con el "otro" y la empatía entre ellos. En definitiva, la creación musical en grupo y la improvisación musical se han mostrado como herramientas valiosas para el desarrollo de la empatía en el alumnado, algo demostrado en el estudio de Rabinowitch et al. (2012).

Además, los estudiantes fueron conscientes de la importancia de esta habilidad como personas y como futuros docentes: "Y como cierre de sesión hemos creado una composición vocal que sirviese para transmitir la importancia de la empatía para nuestra vida presente y futura como maestros" (234:4 ¶ 19, E. 2, Alumna 19) (véase Figura 3).



Figura 3. Actividad *Composición empática*

Cooperación

El ser humano es un ser social que tiene capacidad de actuar y de pensar en grupos culturales. Así, la cooperación se convierte en un factor positivo y natural en la evolución humana y se configura como una habilidad para el siglo XXI que necesitan desarrollar los estudiantes para poder enfrentarse a los desafíos del mundo actual (Azkarate-Iturbe et al., 2020). La cooperación es un proceso desarrollado por personas o instituciones que emplean métodos colaborativos para alcanzar un objetivo o interés común. Para no caer en individualismos aislacionistas, se debe potenciar actitudes cooperativas en los alumnos desde edades tempranas, de manera que formen parte de su escala de valores y les permitan desarrollar tareas conjuntamente con sus compañeros, aprendiendo a trabajar en equipo (237:3 ¶ 14, C. 2, Alumna 25). La cooperación es una habilidad imprescindible para los docentes y para todas las personas que conviven en sociedad porque afecta al progreso y bienestar de todos (Melis & Tomasello, 2019). “No se tendría que trabajar solo en la Universidad, como es nuestro caso, sino que también tendría que trabajarse en otras etapas” (171:2 ¶ 22–26, C. 2, Alumna 15). El aprendizaje cooperativo está considerado en la pedagogía actual como una alternativa de éxito a los métodos tradicionales y se basa un enfoque centrado en el alumno, su aprendizaje y bienestar.

La solución a los problemas que amenazan la coexistencia de las sociedades actuales debe hallarse en la búsqueda de soluciones creativas y colaborativas, aunando esfuerzos, abandonando prejuicios y consensuando conductas grupales, respetando las opiniones y aportaciones ajenas y olvidando las ansias de protagonismo individuales. El alumnado debe comprobar de primera mano que obtiene logros mayores, que mejora su autoestima, y que adquiere competencias sociales gracias a los trabajos colaborativos. (393:1 ¶ 13–14, C. 1, Alumno 9)

Durante la formación como futuros docentes, los estudiantes deben tener presente que la adquisición de valores por parte de sus alumnos durante la infancia servirá como cimiento de actitudes posteriores positivas o negativas” (393:2 ¶ 16, C. 1, Alumna 16). No obstante, la cooperación es una habilidad compleja que exige interactuar con los demás en la práctica y requiere habilidades sociales y cognitivas

para conectar con los demás, necesitando en todo caso de una escucha activa y empática (Sennett, 2012). De aquí que la música sirva como contexto idóneo para su desarrollo. La cooperación enfatiza lo colectivo y se vincula con el clima de aula, la inclusión, la convivencia (Anagün, 2018), así como habilidades sociales tales como la colaboración, el respeto, la identidad de grupo, etc., todas ellas se pueden desarrollar en el aula de Música (Campayo-Muñoz y Cabedo-Mas, 2017). La música, como venimos reiterando, presenta importantes vinculaciones con diversas habilidades para la vida como la positividad, la empatía, etc., pero de entre todas ellas la más fuerte de ellas se refiere a la cooperación, atendiendo a la interacción social que genera y las habilidades socio emocionales derivadas de su realización colectiva (Varer, 2020).

La aplicación de modelos cooperativos en las prácticas musicales produce múltiples beneficios en los participantes al generarse habilidades sociales, interdependencia positiva, motivación y espíritu de grupo, sensación de logro, compromiso con el grupo, incentivación para el esfuerzo, búsqueda de la excelencia, mejora del rendimiento, disciplina, etc. (Johnson et al., 1998; Lowe, 2018). La música es un motor para la cooperación, ya que es un elemento que produce motivación (442:3 ¶ 26, C. 2, Alumna 29). La música hace que se cree un ambiente y una predisposición de las personas a trabajar cooperativamente, escuchando a los demás para conseguir ese objetivo común (136:1 ¶ 41, C. 2, Alumna 21). De hecho, la interpretación musical recrea las formas prácticas que tenemos de actuar en el mundo utilizando recursos sociales, culturales, emocionales, expresivos, materiales y corporales interconectados (Anderson et al., 2005). Por ejemplo, para que una pieza musical salga correctamente es muy importante que se trabaje cooperativamente, escuchando a los demás para conseguir ese objetivo común (136:1 ¶ 41, C. 2, Alumna 19).

En la actividad *Banda Sonora Original (BSO)*, a partir de unas situaciones sociales del siglo XXI que requieren de la cooperación humana (por ejemplo, los refugiados sirios, la contaminación en los océanos, etc.), los estudiantes por grupos y de forma colaborativa debían crear una banda sonora original acompañada con cotidiáfonos, como se puede apreciar en la Figura 4.



Figura 4. Fotografía de la actividad BSO

La cooperación muestra asociación con las formas musicales. En particular, es con la expresión instrumental con la que mantiene mayor relación, seguida de la creación musical, de la expresión vocal y, finalmente, el ritmo y el movimiento. Por ello, el profesor de Música innovador debería fomentar entornos musicales donde prevalezcan estas formas de expresión musical capaces de generar aprendizajes colaborativos (Abdullin & Nikolaeva, 2013). La práctica instrumental grupal se concibe como una interacción entre los intérpretes y los complejos ecosistemas musicales, es decir, un entramado de personas, objetos, historias y procesos en los que habitan (Payne, 2018). Existe una total vinculación entre las actividades realizadas y la competencia musical pues en tres de las cuatro se trabajaba la expresión vocal, la audición, la instrumentación y el ritmo, siendo este otro ejemplo de las múltiples posibilidades de trabajo que tiene la música (237:1 ¶ 7, C. 2, Alumna 8). Esto sucede con todo tipo de práctica instrumental, tanto si se trata de instrumentos como de percusión corporal. En ambos casos para obtener el objetivo común de una ejecución correcta se acude a la responsabilidad individual y a la práctica cooperativa de todos los participantes exigiendo que “cada grupo debía estar en sintonía con sus miembros y, a la vez, en sintonía con el resto de los grupos” (126:1 ¶ 17-18, C. 1, Alumna 6).

Dentro de la educación musical, el canto colectivo junto con la práctica instrumental, son las dos formas de expresión musical más vinculadas con metodologías cooperativas. Cuando una persona canta, expresa y exterioriza sentimientos y emociones que le generan bienestar emocional además de físico (Cho, 2018). Con la práctica vocal grupal se desarrollan habilidades sociales en los participantes que mejoran la cohesión grupal. El canto coral, como sostiene Hallam (2005), es un fenómeno en el que intervienen las emociones comunes y anima a la gente a interactuar con otras personas. En este sentido, el canto colectivo se configura como una práctica musical cooperativa por excelencia al derivar el bienestar del grupo del de sus propios miembros: “Todos teníamos que cooperar para conseguir nuestra meta final y considero que todos nos involucramos mucho en ello. El resultado fue bueno y nos hizo sentirnos orgullosos y satisfechos tanto a nivel personal como grupal” (147:6 ¶ 26, C. 1, Alumno 5).

La cooperación creativa de los sujetos se muestra como un mecanismo práctico que contribuye a la revelación del potencial creativo de todos los participantes en el proceso educativo-musical (Andreiko et al., 2019). El acto creativo musical cuando se realiza de forma grupal facilita el desarrollo de habilidades para la vida como la cooperación al existir

metas comunes que requieren de un proceso creativo comunitario. Las capacidades de los músicos se desarrollan a través de la improvisación, no en un sentido extraordinariamente innovador o revelador, sino a través del ejercicio de un compromiso proactivo pero práctico entre ellos y con el mundo que les rodea (Blasco & Botella, 2020; Payne, 2018).

Respecto a la relación de la cooperación y el ritmo y el movimiento adopta su configuración en pequeño o gran grupo “al plantearse el grupo una meta común con una interdependencia positiva entre los miembros del grupo, así como de la responsabilidad personal y un liderazgo compartido” (158:3 ¶ 18, C. 1, Alumna 13).

Escucha activa

La escucha activa es la base de la comunicación y del verdadero entendimiento entre personas (Bisquerra, 2003), frenando la posibilidad de conflictos por falta de consenso o por mala interpretación del mensaje. Es un elemento necesario para el diálogo y la comunicación fortaleciendo las relaciones interpersonales y la adecuación al entorno social. Además, implica un esfuerzo de empatía y comprensión, así como comprender plenamente el mensaje que se ha comunicado (Spataro & Bloch, 2017). La escucha activa es una habilidad necesaria para una buena convivencia y para un buen maestro e implica la capacidad de empatía hacia los demás. No solo consiste en oír lo que la otra persona nos dice, sino que implica percibir el verdadero mensaje inmerso en esas palabras (175:1 ¶ 12–15, E. 2, Alumna 11). Según Andolina y Conklin (2021), la escucha empática requiere y permite la vulnerabilidad, construye relaciones, engendra empatía y desarrolla la conexión entre las personas. Además, permite al oyente desarrollar valores como el optimismo o la adaptabilidad (397:1 ¶ 22–23, E. 2, Alumno 9) y exige la aplicación de habilidades cognitivas como la atención centrada, el parafraseo y las señales no verbales dirigidas al orador para comprender el mensaje (Rogers & Farson, 2021).

La escucha activa o la capacidad para escuchar eficazmente es también una habilidad entrenable que requiere práctica por parte del que escucha y que aporta beneficios para ambos oyente y orador, según Eggenberger (2019). Se trata de una habilidad totalmente necesaria para vivir en sociedad, para convi-

vir en democracia. La escucha activa empática puede constituirse en una herramienta cívica capaz de abordar las desigualdades, al vincularse con la comprensión, la equidad y el compromiso emocional (Andolina & Conklin, 2021). No es posible mantener una buena comunicación con alguien sin que la escucha activa esté presente. En nuestro día a día tenemos que hablar con otras personas y escuchar sus intervenciones de manera activa si queremos comprenderlas, captar toda la información explícita del mensaje y aquella que, además muy importante, está implícita y forma parte de características, tales como su personalidad, estado de ánimo o percepciones personales (151:1 ¶ 9–11, E. 2, Alumna 21).

Considero que la escucha activa nos ha hecho reflexionar a todos, de una manera u otra nos hemos podido dar cuenta de que muchas veces oímos, pero no prestamos atención a lo que nos están contando, e incluso que antes escuchar ya estamos pensando en lo que vamos a decir o en cuál es nuestra opinión. Muchas veces nos olvidamos de que quizás lo único que necesite esa persona sea sentirse escuchada o valorada. (187:2 ¶ 14–15, E. 2, Alumna 15)

La escucha activa se muestra como una habilidad estratégica de empleabilidad capaz de conectar con otras habilidades para la vida necesarias para el éxito profesional (Canpolat et al., 2015). Si la escucha activa es importante para cualquier persona, quizá desde la perspectiva del maestro lo sea aún más. En su día a día, el docente tiene que interactuar con sus alumnos en el aula en el proceso formativo. En ese proceso, además de enseñar y transmitir contenidos, actitudes o valores, tiene que evaluar, otro de los momentos para los que la escucha activa ha de estar constantemente presente. Además, el maestro debe ser capaz de captar adecuadamente todo lo que el alumnado transmite. De este modo, podrá solucionar las verdaderas dudas que posean, ayudarlos en lo que realmente necesitan y percibir cuáles son esas necesidades, etc. (151:1 ¶ 9–11, E. 2, Alumna 27). Escuchar es preguntarse: ¿por qué hacen lo que hacen los alumnos?, ¿por qué dicen lo que dicen?; el porqué de sus acciones y de sus respuestas. Sin embargo, “observando lo que sucede en la escuela nos damos cuenta de que escuchamos poco o nada” (261:1 ¶ 22, E. 1, Alumna 18). El maestro, además de escuchar de forma

activa a su alumnado, debe enseñarle esta habilidad, garantizando así un desenvolvimiento adecuado en la sociedad.

La música puede convertirse en un recurso idóneo para potenciar esta habilidad en cualquier persona. La escucha de música predice una mayor discriminación auditiva musical (Wesseldijk et al., 2020) y el hecho de hacerlo de forma consciente favorece la capacidad de escucha activa (Campayo y Cabedo-Mas, 2016) y cuando además se combina con el movimiento puede generar mejoras en el estado de bienestar (Spak & Card, 2019). La música puede utilizarse de tal manera que requiera de una escucha activa y constante que haga que los implicados se den cuenta de la importancia de esta habilidad y la pongan en práctica, interiorizándola y descubriendo sus ventajas (151:1 ¶ 9–11, E. 2, Alumna 27). En nuestro proyecto esta habilidad se desarrolla a través de la música en todas sus formas de expresión.

Los músicos además de poseer habilidades musicales deben adquirir durante su formación universitaria habilidades blandas (*soft skills*) ya que son fundamentales para impulsar su empleabilidad (Ghazali & Bennett, 2017). Una de ellas es la escucha activa, configurándose como una competencia de vital importancia para la titulación y el éxito como graduados (Weston, 2020). La escucha activa se relaciona con las diversas formas de expresión musical mostrando una mayor vinculación con la expresión vocal, seguida de la instrumental, de

la creación musical, y del ritmo y el movimiento.

La expresión instrumental fue una de las formas de expresión musical que facilitó el desarrollo de la escucha activa, además de la propia escucha musical. Esto se materializó entre otras en la actividad *Descubriendo al intruso*, en donde sin apoyo visual debían identificar el instrumento que no concordaba con otros por sus características sonoras tras la ejecución simultánea. Para lo cual fue necesario poner especial atención en la escucha y discriminar, desde un punto de vista musical, el timbre de los instrumentos (151:5 ¶ 17, E. 2, Alumna 25).

A través del canto, los estudiantes desarrollaron la escucha activa además de la propia escucha musical. En este sentido, se trabajó la escucha atenta y profunda de las canciones tarareadas por los compañeros del grupo y cuando se adivinaba la canción todos se animaban al canto colectivo de la misma, generándose un ambiente muy positivo y gratificante (437:2 ¶ 11, E. 1, Alumna 29). En la actividad *Tararea rea rea*, por grupos, uno de los estudiantes debía tararear la canción que aparecía escrita en un papel elegido previamente y los demás adivinar el nombre de la canción. También estuvo presente, de nuevo, la escucha musical cuando era necesario discriminar determinados términos y conceptos de las letras de algunas canciones conocidas por los oyentes mientras eran escuchadas (véase Figura 7).



Figura 7. Fotografía de la actividad *Tararea rea rea*

Además, se realizaron ejercicios de improvisación instrumental grupal como una forma de trabajo de la escucha activa en donde a partir de la escucha atenta de un ritmo creado por un participante, uno de los oyentes debía crear el suyo propio cuando experimentaba la mirada fija del primero (150:3 ¶ 18, E. 1, Alumna 24). En definitiva, se trataba de un auténtico acto creativo musical cuyo producto resultante era la experiencia única y personal del oyente (Kratus, 2017). “Esta actividad implicó cierto grado de dificultad atendiendo a que la comunicación entre los presentes se realizaba únicamente con los instrumentos y con el lenguaje no verbal” (233:7 ¶ 20, E. 1, Alumna 22). De esta forma, se trabajó la escucha activa al fomentar otros lenguajes diferentes del verbal que ayudan al oyente a lograr una escucha más activa y profunda (Giraldez-Hayes & Prince, 2017). En concreto, el uso de la mirada nos suele causar incomodidad e intimidación y es una práctica poco habitual en nuestras comunicaciones. “Por eso pienso que es importante realizar actividades de este tipo, para establecer un vínculo mayor con la persona que nos estamos `comunicando’” (247:2 ¶ 12, E. 1, Alumna 12).

Creo que la música es imprescindible, nos hace ser más humanos, nos hace comprender lo que los demás pueden estar sintiendo, nos hace unirnos en grupo para lograr un objetivo común, nos hace evadirnos y olvidar nuestros problemas ayudándonos así a adaptarnos a las diferentes situaciones. Nos hace prestar atención a lo que nos está transmitiendo una canción. La música nos hace ser nosotros. Nos hace sentir. (187:2 ¶ 14–15, E. 2, Alumna 24)

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo hemos presentado los resultados exploratorios de una investigación basada en un proyecto desarrollado en el contexto de pandemia por la COVID-19 que utiliza la mediación musical dirigida al desarrollo de habilidades para la vida en la formación inicial del profesorado de Música. El análisis del estado socioemocional de los estudiantes universitarios participantes, futuros maestros, motivó una evaluación comprensiva del proyecto dada su relevancia, no solo como elemento de mejora del bienestar personal sino como elemento de transferencia futura en el aula. Así, las habilidades para la vida permiten hacer frente de modo satisfactorio a los retos y problemas de la escuela y sociedad. Y

la música, en sus diferentes formas de expresión, abre una vía para el desarrollo de habilidades para la vida que permitirá a los futuros docentes y a sus alumnos mejorar su estado emocional y adaptarse de manera eficaz a los cambios y eventualidades presentes y futuras. En este proyecto, hemos observado que la empatía puede fomentarse a través de la interacción musical con los demás, sobre todo, mediante el canto, la interpretación instrumental y composición colectiva, dado que conduce a la expresión de sentimientos. De igual modo, la música recrea la necesidad de cooperar en la vida diaria al aunar actuaciones individuales en torno a un objetivo común. Esto se ha visto reflejado especialmente a través de la creación musical grupal que requería una interpretación de situaciones y problemáticas del siglo XXI que necesitan de la cooperación global. De igual modo, pudimos ver cómo a través actividades de discriminación auditiva y de escucha musical consciente, se puede desarrollar y favorecer la escucha activa como elemento de comunicación eficaz e inclusión socioeducativa. En definitiva, este proyecto musical ha propiciado la con-formación de un grupo de estudiantes cohesionado emocional y socialmente, empático, desinteresado y comprometido, así como un clima de afecto positivo y equilibrado. Y estas habilidades para la vida si se adquieren en la formación inicial del profesorado, es probable que se enseñen en el futuro profesional en el aula a través de la Música.

APOYOS:

Proyecto de Investigación “Nómadas del conocimiento: análisis de prácticas pedagógicas disruptivas” (RTI2018-097144-B-I00), financiado por el Ministerio de Economía y Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

Proyecto de investigación: “El Laboratorio pedagógico como motor para la inclusión de la comunidad educativa: evaluación e implementación de prácticas emergentes y disruptivas (PedaLAB)” (B-SEJ-374-UGR18), financiado por la Junta de Andalucía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdullin, E. B., & Nikolaeva, E. V. (2013). *Theory of music education: a textbook for students of higher pedagogical institutions*. MPGU.
- Anagün, Ş. S. (2018). Teachers' Perceptions about the Relationship between 21st Century Skills and Managing Constructivist Learning Environments. *International Journal of Instruction*, 4(11), 825-840. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11452a>.
- Anderson, B., Morton, F., & Revill, G. (2005). Practices of music and sound. *Social & Cultural Geography*, 6(5), 639-644. <https://doi.org/10.1080/14649360500298282>
- Andolina, M. W., & Conklin, H. G. (2021). Cultivating empathic listening in democratic education. *Theory & Research in Social Education*. <https://doi.org/10.1080/00933104.2021.1893240>
- Andreiko, O., Savchenko, R., Vasilenko, L., Khizhna, O., & Savchenko, Y. (2019). Creative Cooperation of Subjects of the Educational Process in the Context of Musical Activity. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(1), 93-99. <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i1.1969>
- Antwi, S. K., & Hamza, K. (2015). Qualitative and quantitative research paradigms in business research: A philosophical reflection. *European journal of business and management*, 7(3), 217-225.
- Azkarate-Iturbe, O., Vitoria Gallastegui, J. R., Aritzeta Galan, A. y Gallettebeitia Gabiola, I. (2020). Persona Cooperativa en un contexto de transformación educativa y social. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos*, 136, 1-16. <https://dx.doi.org/10.5209/reve.71859>
- Bautista, C. y Nelly, P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones*. El Manual Moderno.
- Bennett, J., Heron, J., Gunnell, D., Purdy, S., & Linton, M. J. (2022). The impact of the COVID-19 pandemic on student mental health and wellbeing in UK university students: a multiyear cross-sectional analysis. *Journal of Mental Health*, 31(4), 597-604. <https://doi.org/10.1080/09638237.2022.2091766>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Blasco Magraner, J. S. y Botella Nicolás, A. M. (2020). Aprendizaje por proyectos en la clase de bachillerato: la opereta La Corte del Faraón. [Learning by projects in the high school class: the operetta The Court of Faraoh]. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 51, 1-15. doi: <http://doi.org/10.15198/seeci.2020.51.1-15>
- Bouton, B. (2016). Empathy Research and Teacher Preparation: Benefits and Obstacles. *SRATE. Journal Summer*, 25(2), 13-26. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1113829.pdf>
- Campayo-Muñoz, E. A., & Cabedo-Más, A. (2017). The role of emotional skills in music education. *British Journal Music Education*, 34(3) 243-258. <https://doi.org/10.1017/S0265051717000067>
- Campayo, E. A., y Cabedo Mas, A. (2016). Música y competencias emocionales: posibles implicaciones para la mejora de la Educación Musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 13, 124-139. <http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.51864>
- Canpolat, M., Kuzu, S., Yildirim, B., & Canpolat, S. (2015). Active listening strategies of academically successful university students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 163-180. doi: 10.14689/ejer.2015.60.10
- Cho, H. K. (2018). The Effects of Music Therapy-Singing Group on Quality of Life and Affect of Persons With Dementia: A Randomized Controlled Trial. *Frontiers in Medicine*, 5(279), 1-13. doi: 10.3389/fmed.2018.00279
- Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (CANAE) (2021). *Estudiantes en Pandemia. Informe 2020/2021 sobre educación y participación desde la perspectiva estudiantil*. CANAE.

- Coperrider, D., & Whitney, D. (2005). *Appreciative inquiry: a positive revolution in change*. Berrett-Koehler
- Croom, A. M. (2012) Music, neuroscience, and the psychology of well-being: A précis. *Frontiers in Psychology*, 2(393). doi:10.3389/fpsyg.2011.00393
- Cross, I. (2005). Music and meaning, ambiguity and evolution. In D. Miell, R. MacDonald, & D. Hargreaves (Eds.), *Musical Communication* (pp. 27–43). Oxford University Press.
- Crowe, M., Inder, M., & Porter, R. (2015). Conducting qualitative research in mental health: Thematic and content analyses. *Aust N Z J Psychiatry*, 49(7), 616-23. <https://doi.org/10.1177/0004867415582053>.
- Di Natale, J. J., & Russell, G. S. (2015). Cooperative learning for better performance. *Music Educators Journal*, 82, 26-28. <https://doi.org/10.2307/3398865>
- Dullea, R. (2019). Pedagogies of authentic learning in Canadian Opera Company's opera summer camp programme for adolescents. *Youth Theatre Journal*, 1-17. doi:10.1080/08929092.2018.1555103
- Eggenberger, A. L. B. (2019). Active Listening Skills as Predictors of Success in Community College Students. *Community College Journal of Research and Practice*, 1-10. doi: 10.1080/10668926.2019.1706667
- Einarsdottir, S. L., & Gudmundsdottir, H. R. (2016). The role of choral singing in the lives of amateur choral singers in Iceland. *Music Education Research*, 18(1), 39–56, <http://dx.doi.org/10.1080/14613808.2015.1049258>
- Elliott, D. J., Silverman, M., & Bowman, W. (Eds). (2016). *Artistic Citizenship: Artistry, Social Responsibility, and Ethical Praxis*. Oxford Scholarship.
- Ellis P., & Abbott J. (2018). Active listening, part two: Showing empathy. *Journal of Kidney Care* 3(3), 193–195. <https://doi.org/10.12968/jokc.2018.3.3.193>
- Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research*. Sage.
- Friston, K. J., Noor S., Quiroga-Martinez, D. R., Parr, T., Price, C. J., & Holmes, E. (2020). Active listening. *Hearing Research*, <https://doi.org/10.1016/j.heares.2020.107998>
- Ghazali, G., & D. Bennett (2017). Employability for Music Graduates: Malaysian Educational Reform and the Focus on Generic Skills. *International Journal of Music Education*, 35(4), 588–600. doi:10.1177/0255761416689844.
- Giraldez-Hayes, A., & Prince, S. (2017). *Habilidades para la vida*. SM.
- Goleman, D. (2006). *Emotional Intelligence*. Bantam.
- Goroshit, M., & Hen, M. (2016). Teachers' empathy: can it be predicted by self-efficacy?. *Teachers and Teaching*, 22(7), 805-518. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2016.1185818>
- Groarke, J. M., & Hogan, M. J. (2018). Development and psychometric evaluation of the adaptive functions of music listening scale. *Frontiers in Psychology*, 9, 516. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00516>
- Groarke, J. M., Groarke, A., Hogan, M. J., Costello, L., & Lynch, D. (2019). Does listening to music regulate negative affect in a stressful situation? Examining the effects of self-selected and researcher-selected music using both silent and active controls. *Applied Psychology: Health and Well-Being*. <https://doi.org/10.1111/aphw.12185>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Sage.
- Hallam, S. (2005). How to advocate for music: Personal Stories of Music Education Advocacy. *International Journal of Music Education* 23(2), 144–148. doi:10.1177/0255761405052410.
- Hodges, D. A. (2010). Can neuroscience help us do a better job of teaching music? *General Music Today*, 23(2), 3–12. doi:10.1177/1048371309349569
- Iryhina, S., Sbruieva, A., Chystiakova, I., & Chernyakova, Z. (2020). Implementation of Emotional Intelligence Theory in Fu-

- ture Musical Art Teachers Training. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(2), 50-60. <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v9i2.2575>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. (1998). *Cooperation in the classroom*. Allyn and Bacon.
- Juslin, P. N., & Sloboda, J. A. (2001). *Music and Emotion: Theory and Research*. Oxford University Press.
- Kazu, H., & Demiralp, D. (2015). The Determination of Levels of Active Listening Competencies of Pre-service Teachers. *The Anthropologist*, 22(2), 337-344. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891885>
- Kivijärvi, S., & Poutiainen, A. (2019). 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>
- Kratus, J. (2017). Music Listening Is Creative. *Music Educators Journal*, 103(3), 46-51. <https://doi.org/10.1177/0027432116686843>
- Laird, I. (2015). Empathy in the Classroom Can Music Bring Us More in Tune with One Another. *Music Educators Journal*, 101(4), 56-61. <https://doi.org/10.1177/0027432115572230>
- Lamont, A. (2012). Emotion, engagement and meaning in strong experiences of music performance. *Psychology of Music*, 40(5), 574-594. doi:10.1177/0305735612448510
- Larsson, C., & Georgii-Hemming, E. (2018). Improvisation in general music education – a literature review. *British Journal of Music Education*, 1-19. doi:10.1017/s026505171800013x
- Le Vigouroux, S., Goncalves, A., & Charbonnier, E. (2021). The psychological vulnerability of French university students to the COVID-19 confinement. *Health Education & Behavior*, 48(2), 123-131. <https://doi.org/10.1177/10901981209871>
- Lowe, G. M. (2018). Competition Versus Cooperation: Implications for Music Teachers following Students Feedback from Participation in a Large-scale Cooperative Music Festival. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(5). <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol43/iss5/6>
- Maine, F., Cook, V., & Lähdesmäki, T. (2019). Reconceptualizing cultural literacy as a dialogic practice. *London Review of Education*, 17(3), 383-392. <https://doi.org/10.18546/LRE.17.3.12>
- Mălureanu F., & Enachi-Vasluianu, L. (2016). The Importance Of Elements Of Active Listening In Didactic Communication: A Student'S Perspective. *CBU International Conference Proceedings. ISE Research Institute*, 4(0), 332-335. <https://doi.org/10.12955/cbup.v4.77>
- McAllister, G., & Irvine, J. J. (2000). The role of empathy in teaching culturally diverse students: A qualitative study of teachers' beliefs. *Journal of Teacher Education*, 53, 433-443. <https://doi.org/10.1177/002248702237397>
- McManus, B., & Giraldez-Hayes, A. (2021). Exploring the experience of using music and creative mark-making as a reflective tool during coaching supervision: An Interpretative Phenomenological Analysis. *Philosophy of Coaching*, 6(2), 22-46. <http://dx.doi.org/10.22316/poc/06.2.03>
- Melis, A. P., & Tomasello, M. (2019). Chimpanzees (Pan Troglodytes) develop a successful communicative strategy to collaborate. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*, 286, 1-10. doi: 10.1098/rspb.2019.0408
- Meyers, S., Rowell, K., Wells, M., & Smith, B. C. (2019). Teacher Empathy: A Model of Empathy for Teaching for Student Success. *College Teaching*, 67(3), 160-168. <https://doi.org/10.1080/87567555.2019.1579699>
- Nekhoroshikh, N. A. (2021). Collaboration as a foundation for modern education (as exemplified by primary general education). *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*, 11(2), 352-367. <https://doi.org/10.17162/au.v11i2.652>
- Ng, H. H. (2019). Collective free music improvisation as a sociocommunicative

- tive endeavor: A literature review. *Update: Applications of Research in Music Education*, 37(2), 15-23. <https://doi.org/10.1177/8755123318784109>
- Ocaña, A. y Reyes M. L. (2018). Ecología del aprendizaje musical: interacciones culturales e institucionales. En J. B. Martínez Rodríguez y E. Fernández Rodríguez (Comps.), *Ecologías del Aprendizaje: Educación Expandida en Contextos Múltiples* (pp. 171-188). Morata.
- Palmer, J. (2018) Empathy. *Brock Education Journal*, 27(2), 34-37. DOI: <https://doi.org/10.26522/brocked.v27i2.574>
- Payne, E. (2018). The craft of musical performance: Skilled practice in collaboration. *Cultural geographies*, 2(1), 107-122. <https://doi.org/10.1177%2F1474474016684126>
- Rabinowitch, T.-C., Cross, I., & Burnard, P. (2012). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music*, 41(4), 484-498. <https://doi.org/10.1177/0305735612440609>
- Rapanta, C., Vriki, M., & Evagorou, M. (2020). Preparing culturally literate citizens through dialogue and argumentation: Rethinking citizenship education. *The Curriculum Journal*, 32, 475-494. <https://doi.org/10.1002/curj.95>
- Rogers, C. R. (1959). A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships: As Developed in the Client-Centered Framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A Study of a Science. Formulations of the Person and the Social Context* (Vol. 3) (pp. 184-256). McGraw Hill.
- Rogers, C., & Farson, R. (2021). *Active listening*. Mockingbird Press LLC.
- Segal, E. A. (2011). Social Empathy: A Model Built on Empathy, Contextual Understanding, and Social Responsibility That Promotes Social Justice. *Journal of Social Service Research* 37(3), 266-77. doi:10.1080/01488376.2011.564040.
- Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Editorial Anagrama.
- Spak, D., & Card, E. (2019). Music, Movement, and Mind: Use of Drumming to Improve Strength, Balance, Proprioception, Stamina, Coordination, and Emotional Status in a 12-Year-Old With Agenesis of the Corpus Callosum: A Case Study. *Journal of Holistic Nursing*, 38(2), 186-192. <https://doi.org/10.1177/0898010119871380>
- Spataro, S. E., & Bloch, J. (2017). "Can you repeat that?" Teaching active listening in management education. *Journal of Management Education*, 42(2), 168-198. <https://doi.org/10.1177/1052562917748696>
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral Brain Sciences*, 28, 675-691. <https://doi.org/10.1017/S0140525X05000129>.
- Turino, T. (2008). *Music as Social Life: The Politics of Participation*. University Press.
- Universidad de Valladolid (2013). *Código de Buenas Prácticas en Investigación*. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/46283>
- Varner, E. (2020). General Music Learning Is Also Social and Emotional Learning. *General Music Today*, 33(2), 74-78. <https://doi.org/10.1177/1048371319891421>
- Wesseldijk, L. W., Ullén, F., & Mosing, M. A. (2020). Does listening to music increase your ability to discriminate musical sounds?. *Personality and Individual Differences*, 161, 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110001>
- Weston, D. (2020). The value of 'Soft Skills' in popular music education in nurturing musical livelihoods. *Music Education Research*, 22(5), 527-540. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1841132>