

A VECES LLORO, PERO SON LÁGRIMAS DE ALEGRÍA: PERCEPCIONES DE BIENESTAR PSICOLÓGICO A PARTIR LA PRÁCTICA MUSICAL COMPARTIDA

Sometimes I cry, but they are tears of joy: Perceptions of psychological well-being from shared musical practice


Andrea Giraldez-Hayes

University of East London

School of Psychology

Londres – Reino Unido

a.giraldez-hayes@uel.ac.uk

 <https://orcid.org/0000-0002-4374-5200>

Alberto Cabedo Mas

Universitat Jaume I de Castelló.

Castelló de la Plana, España..

cabedo@uji.es


 <https://orcid.org/0000-0002-3703-3848>

Cristina Arriaga Sanz

Universidad del País Vasco.

Leioa-Bizkaia, España.

cristina.arriaga@ehu.es

 <https://orcid.org/0000-0003-0981-2905>

pp:250-566

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.5980081>

RESUMEN

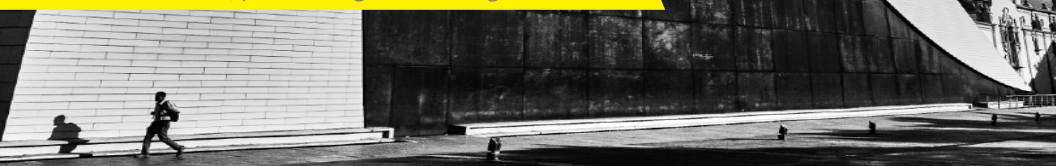
Este estudio tuvo como objetivo analizar la influencia de la práctica musical compartida en la percepción del bienestar psicológico de niños de educación primaria. Con este fin, se investigaron las ideas resultantes de la implementación de un programa musical colectivo con fines socioeducativos que se desarrolló en una escuela primaria de una ciudad española. En el estudio se llevó el análisis temático de los datos recogidos en grupos focales con 65 niños y entrevistas semiestructuradas en profundidad con seis docentes. Se realizó un análisis deductivo basado en el modelo PERMA de bienestar. Los resultados ilustran conexiones con los cinco elementos existentes en el modelo PERMA –emociones positivas, compromiso, relaciones positivas, propósito y logro– y, consecuentemente, evidencian y traen a discusión aspectos positivos de hacer música en conjunto para la mejora del bienestar psicológico en programas escolares.

Palabras claves: Educación musical, bienestar psicológico, escuela primaria, PERMA.

ABSTRACT

This study aimed to analyse the influence of shared music practice in primary school children's perception of psychological well-being. To achieve this, we studied the implementation of a cooperative socio-educational music programme developed in a Spanish city's primary school. A deductive approach to thematic analysis based on Seligman's PERMA model was used after conducting focus groups with 65 children and in-depth semi-structured interviews with six teachers. The findings showed connections with the five elements of the PERMA model –positive emotions, engagement, positive relationships, meaning and achievements– and, accordingly, suggest the positive impact of group music-making in school programmes to enhance psychological wellbeing

Keywords: Music education, psychological wellbeing, primary school, PERMA.



1. INTRODUCCIÓN

El bienestar psicológico, definido como la combinación de auto-aceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, crecimiento personal y propósito en la vida (Ryff, 1989), ha sido reconocido como el principal factor para proteger los derechos de las personas y prevenir problemas de salud mental (World Health Organisation, 2013). Consecuentemente, la divulgación de programas para promover el bienestar ha aumentado en las últimas décadas, en parte debido a un creciente interés en la psicología positiva (Linley, Joseph, Harrington y Wood, 2007). La música, descrita como el lenguaje de las emociones (Cooke, 1959), ha sido reconocida como un poderoso recurso para la promoción de la salud mental en programas comunitarios y educativos (Hanser, 2010; Västfjäll, Juslin y Hartig, 2012) y considerada como una intervención de psicología positiva (Lomas, 2016), es decir, una actividad intencional cuyos beneficios para cultivar emociones, comportamientos y pensamientos positivos (So y Kauffman, 2011) y, por tanto, para incrementar los niveles de bienestar, han sido probados.

Desde la escucha musical a la práctica regular de la interpretación vocal o instrumental en grupo, la música ha sido asociada con el bienestar emocional (Croom, 2014), la reducción de ansiedad en los niños (Walker y Boyce-Tillman, 1992), menores niveles de depresión (Eckhardt y Dinsmore, 2012) y, en general, un incremento del bienestar subjetivo (Daykin et al., 2017). Otras investigaciones han con-

siderado cómo la música puede beneficiar los cinco elementos clave identificados por Seligman (2011) en su modelo teórico de bienestar: PERMA – emociones positivas, compromiso, relaciones positivas, propósito y logro. La música, y más específicamente la práctica musical, tiene un impacto positivo en las emociones (Croom, 2014; Lamont, 2012), el compromiso (Bonnevillie-Roussy y Vallerand, 2013; Fritz y Avsec, 2007; O'Neill, 2014), las relaciones (Boer y Abubakar, 2014), el significado (Rudd, 2009) y los logros (Babo, 2004; Southgate y Roscigno, 2009).

El modelo PERMA también ha sido utilizado para comprender el bienestar profesional de los músicos (Ascenso, Williamon y Perkins, 2017; Ascenso, Perkins y Aaron, 2018) o el rol de la creatividad y la composición musical colaborativa en adultos mayores (Waddington-Jones; King y Burnard, 2019). Croom (2014) revisó estudios de investigación sobre bienestar psicológico y música para apoyar la idea de que la práctica musical y la participación pueden tener un impacto positivo en la vida y el desarrollo de las personas y consideró la influencia de la música en los cinco elementos del modelo PERMA. Sin embargo, la mayoría de estos estudios se relacionan con adultos y adultos mayores. Solo un estudio ha utilizado el modelo PERMA para considerar cómo la música en las escuelas puede promover el bienestar de los niños (Lee, Krause y Davidson, 2017), mientras que unas pocas investigaciones han considerado diferentes aspectos de la música y el bienestar en las escuelas (Hallam,



2015; Petrie, 2020) o la intersección de la pedagogía musical y la psicología positiva como factor de mejora del interés, compromiso y aprendizaje de los niños (Patson y Waters, 2015). Por tanto, parece necesario incrementar nuestra comprensión de la experiencia de los niños al interpretar música a través de la mirada de la psicología positiva.

En los últimos años se han multiplicado los programas musicales, tanto escolares como extraescolares, que impulsan no solo el desarrollo de habilidades musicales en niños y jóvenes, sino también sus competencias personales y sociales a través del compromiso con la música (Campayo-Muñoz y Cabedo-Mas, 2017; Hargreaves y Lamont, 2017; Henderson, Cain, Istvandy, y Lakhani, 2017; Varela, Abrami, y Upitis, 2016). Además, numerosos estudios han considerado el poder de la música para promover en los niños una variedad de habilidades sociales y emocionales tales como la cohesión social, el trabajo en equipo, la cooperación, el sentido de pertenencia, la convivencia, la auto-expresión, la autoestima, la confianza, la responsabilidad, el sentido de logro o la habilidad para hacer amigos (Abril y Gault, 2008; Blandford y Duarte, 2004; Hallam y Prince, 2000; Hewitt y Allan, 2013; Kokotsaki y Hallam, 2007; Peretz, 2005; Shore y Strasser, 2006). La mayoría de estos estudios se refieren a intervenciones basadas en la práctica musical colectiva.

Aunque unos pocos estudios han utilizado el modelo PERMA para considerar el impacto de la práctica musical con niños, la relación de algunos

de los elementos de dicho modelo con la música ha sido objeto de diferentes estudios. El análisis de diferentes programas de educación musical han puesto de manifiesto el poder de la música en la mejora del estado emocional (Steele, 2017), en la experiencia de emociones positivas o en la habilidad de expresar mejor pensamientos y emociones (Hedayati et al., 2016; Yun y Kim, 2013). El compromiso ha sido un elemento recurrente observado en programas de educación musical con fines sociales (Crawford, 2017; Dobson, 2016; Kokostaki y Hallam, 2007), y las investigaciones han dado cuenta de la adquisición de competencias tales como la perseverancia (Hopkins, Provenzano y Spencer, 2017). La música en grupo también es considerada como una opción privilegiada para promover interacciones sociales que facilitan la inclusión (Ritblatt et al., 2013; Marsh, 2012) y el sentido de pertenencia (Ilari et al., 2016). A este respecto, los programas de investigación en educación musical han dado cuenta de la mejora en la habilidad de los estudiantes para relacionarse con sus compañeros (Dillon, 2007; Tsaklagkanou y Creech, 2016; Yun y Kim, 2013), y reflexionar sobre el sentido de la interdependencia y la amistad (Sarazin, 2017). Otras investigaciones han puesto de manifiesto cómo la práctica musical ayuda a que los estudiantes se sientan importantes y útiles, particularmente cuando cantan o tocan en grupos (Kokostaki y Hallam, 2007). El sentido que se asocia a la interpretación musical también se relaciona con el reconocimiento del valor de la práctica musical y de algunos programas educativos



que promueven el cambio social (Dillon, 2007; Steele, 2017). Finalmente, los programas de educación musical describen el impacto positivo en el bienestar psicológico de los estudiantes y sus logros (Kokostaki y Hallam, 2007), especialmente en relación con su actitud hacia la música y la satisfacción que produce el desarrollo de habilidades musicales, el éxito y un mayor compromiso con el aprendizaje (D'Alexander y Ilari, 2016; Dobson, 2016; Hopkins, Provenzano y Spencer, 2017).

El presente estudio exploró la experiencia de un grupo de niños de educación primaria en la ciudad de Castelló de la Plana (España) que forma parte de Musiquem! Haciendo música comunitaria en las escuelas, un programa desarrollado en horario escolar. El objetivo pretende identificar temas recurrentes en la experiencia declarada de los niños que se relacionen con los cinco elementos del modelo PERMA, con el fin de comprender cómo el programa contribuye a su bienestar. Tras una revisión de la literatura sobre el tema, podemos afirmar que este estudio es uno de los primeros en explorar/indagar acerca de las relaciones entre la práctica musical en las escuelas y los elementos del modelo PERMA explorando/indagando sobre sus experiencias musicales.

2. MÉTODO

Contexto

Esta investigación se realizó con los participantes de un programa de educación musical llamado ¡Musiquem! Haciendo música comunitaria en las

escuelas. El programa se desarrolla en una escuela primaria española y pretende aprovechar las posibilidades de la música como elemento de comunicación, convivencia positiva y entendimiento intercultural. El proyecto se diseñó mediante un esfuerzo común de maestros de primaria e investigadores de la Universidad para dar respuesta a las necesidades analizadas en el centro. La escuela en la que se enmarca es inherentemente intercultural, cuenta con una gran población en riesgo de exclusión social y económica y, además, con una imagen de centro deteriorada en relación a otros centros escolares de la ciudad. El programa Musiquem utiliza la práctica musical comunitaria a través de conjuntos de instrumentos de cuerda frotada, concretamente violines y violonchelos, que articulan y desarrollan proyectos de Aprendizaje-Servicio que pretenden conectar la escuela con la comunidad.

Musiquem se desarrolla diariamente a través de un trabajo colaborativo entre los maestros de primaria, tanto los tutores como los especialistas de música, y dos músicos residentes que van al aula y co-facilitan todas las actividades. El programa se desarrolla dentro del horario escolar y, consecuentemente, posibilita la participación de todo el alumnado. El diseño del programa incluye conciertos de música e intervenciones artísticas en centros de la tercera edad, centros de salud y otras asociaciones con sede cerca de la escuela. Por último, el programa se esfuerza por involucrar a las familias en el proyecto, de manera que sean parte activa de actividades como conciertos,



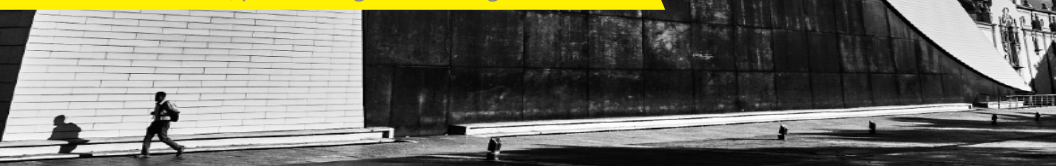
etc. Musiquem tiene como objetivo construir espacios de participación en los que, a partir de la creación y práctica artística, se promuevan acciones de ApS, en donde los estudiantes, al tiempo que aprenden música, realizan

un servicio social. Hablamos, por tanto, no sólo de una educación para la música, sino también de una educación a través de la música. El programa contempla una serie de acciones que se desarrollan en la Tabla 1:

- 1 El proyecto se desarrolla dentro del horario lectivo y cuenta con dos sesiones semanales. Participa todo el estudiantado de 3°, 4°, 5° y 6° curso del centro educativo.
- 2 El programa consiste en la creación de orquestas escolares en las que el estudiantado tiene la oportunidad de aprender a tocar instrumentos de cuerda frotada, concretamente violines y violonchelos, que no se encuentran de manera habitual en las aulas de música de educación primaria.
- 3 El diseño del programa se realizó en colaboración estrecha entre el grupo de investigación y los y las docentes de la escuela. Partiendo de las necesidades específicas del centro, se proponen acciones contextualizadas
- 4 La implementación se lleva a cabo entre maestros del centro (tutores o especialistas en música) junto con músicos residentes especialistas de violín y violonchelo. Las sinergias derivadas de las potencialidades de ambas figuras, docentes y músicos, son clave en la implementación del proyecto
- 5 Los maestros y los músicos especialistas se encuentran simultáneamente en el aula y se coordinan para llevar a cabo las acciones de manera conjunta.
- 6 El aprendizaje instrumental de violín y violoncelo parte de la práctica conjunta, la educación auditiva y de la vivenciación a través del cuerpo. La lectoescritura musical se introduce en etapas posteriores y está progresivamente adaptada a las necesidades concretas derivadas de la interpretación musical
- 7 A partir de la práctica instrumental y de expresión corporal, se realizan otro tipo de actividades encaminadas a la realización de acciones de ApS. Las acciones de aprendizaje que se planteen estarán contextualizadas y orientadas a la realización de un servicio. De este modo, se promueve el impacto sociocomunitario del proyecto.
- 8 El programa se implementa de manera paralela en los cursos señalados. Se realizan acciones conjuntas con alumnado de diferentes niveles de aprendizaje. El fomento de la tutoría entre iguales es clave para el éxito de estas acciones, tanto en el aprendizaje como en la cohesión grupal.

Tabla 1. Esquema sintético de la aplicación de Musiquem

PARTICIPANTES	INSTRUMENTOS
<p>En esta investigación participan 65 niños (30 niñas y 35 niños) con edades comprendidas entre los 9 y los 12 años que cursan de 4° curso (17 estudiantes), 5° curso (21 estudiantes) y 6° curso (27 estudiantes) de educación primaria. Además, se incluyen las percepciones de los cuatro maestros y de los dos músicos residentes.</p>	<p>Para obtener una comprensión profunda de las perspectivas de los niños y con el objetivo de acceder a la comprensión de sus vivencias en el programa, los datos se recogieron a través de la técnica de grupos focales. Los grupos focales han demostrado ser un método eficaz para recoger diferentes puntos de vista y opiniones</p>



sobre un tema determinado, especialmente en los niños (Horner, 2000; Darbyshire, MacDougall y Schiller, 2005). En esta toma de datos, desarrollada en marzo de 2020, se realizaron 14 grupos focales con los estudiantes. Se dividió a los estudiantes de cada aula en grupos mixtos de tres niños. Los maestros tutores de cada curso colaboraron en la formación de los grupos para garantizar que la reunión fluyera con la mayor espontaneidad y libertad posible, evitando situaciones que pudieran bloquear la interacción verbal. Igualmente, se respetó que fuera el mismo número de participantes en cada grupo, compuesto por niños de ambos sexos y que estuvieran en el mismo curso. Las sesiones de entrevistas fueron realizadas en un lugar privado del centro durante el horario escolar y fueron grabadas en audio. Primeramente, se explicó la actividad y luego comenzaron las entrevistas, de carácter semiestructurado, con un guión de tres niveles de preguntas para generar el diálogo: la significación del programa Musiquem para ellos, lo aprendido en el programa y sus sentimientos y sensaciones cuando tocan en los conciertos que forman parte del programa. Se dejó un final abierto para que compartieran aquello desearan.

Para complementar esta toma de datos se realizó una entrevista semiestructurada en profundidad con los maestros y otra con los dos músicos residentes que colaboran diariamente en el aula.

Se obtuvo la autorización ética de la Universidad Jaume I y de la Consejería de Educación autonómica antes

de recoger los datos y las familias de los participantes dieron su autorización explícita para participar en la investigación. Los nombres han sido modificados para garantizar el anonimato de los testimonios.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Se adoptó un diseño cualitativo, basado en un enfoque de análisis temático, que se utilizó para la recogida y el análisis de datos. A diferencia de otros métodos cualitativos, el análisis temático no está ligado a una perspectiva teórica o epistemológica particular y, por este motivo, se consideró como la mejor opción para identificar, analizar e interpretar patrones de significado (Clarke y Braun, 2017) en las reflexiones y comentarios de los estudiantes sobre su experiencia. Los investigadores asumen que no existe una única verdad o realidad, y que el conocimiento se construye socialmente (Willig, 2012), adoptando un enfoque constructivista pragmático (Stevens, 2007).

Para el análisis se utilizó un enfoque deductivo o teórico “top down” (Hayes, 1997), que implica abordar los datos con temas preconcebidos que el investigador espera encontrar reflejados en ellos. El análisis se guió por una teoría existente, PERMA (Seligman, 2011), y por los puntos de vista de los investigadores, el conocimiento disciplinario y la epistemología. Los cinco elementos del modelo PERMA –emociones positivas, compromiso, relaciones positivas, propósito y logro– fueron utilizados como temas en el proceso de codificación. Los investigadores no consideraron necesari-



rio identificar subtemas en el proceso de análisis.

3.RESULTADOS

Los resultados se ilustran con testimonios directos de los participantes, con el fin de proporcionar evidencias, apoyo y validar las interpretaciones realizadas (Alhojailan, 2012). Siempre que ha sido posible, se han utilizado las voces directas de los estudiantes pero, en aquellos casos en los que ha sido considerado necesario, traemos testimonios también de los maestros y los músicos residentes.

EMOCIONES POSITIVAS

Emociones positivas tales como el interés, el disfrute, la gratitud, la esperanza, la diversión, el orgullo, la inspiración, el altruismo, la satisfacción o la sorpresa son considerados como factores esenciales en el proceso de florecer de las personas (Seligman, 2011). Todas ellas fueron mencionadas durante las entrevistas y los grupos focales. Sin embargo, debido al reducido vocabulario emocional de los niños, “felicidad” fue la palabra usada con más frecuencia. Numerosos participantes describieron el aula de Musiquem como “un lugar con mucha felicidad” y mencionaron que no solo tocar, sino también imaginar la posibilidad de llegar a ser intérpretes profesionales les hacía felices.

Sara: Musiquem me da alegría. Me siento muy bien. No sé cómo explicarlo, es felicidad. Siento que puedo llegar a ser un gran violonchelista. Cuando toco el violonchelo soy feliz.

La alegría, el orgullo o la pasión fueron otras palabras mencionadas por los participantes, generalmente

relacionadas con la oportunidad de tocar en grupos e interactuar con otros niños. La alegría se hace evidente en la siguiente cita.

José: Algunas veces lloro, pero son lágrimas de alegría

La alegría también se relaciona con la percepción de Musiquem como una experiencia gozosa y una actividad de aprendizaje que atrapa y entusiasma.

María: Para mí es una manera divertida de aprender a tocar el violín. Alegría y pasión.

Estas y otras citas hacen evidente que los niños no solo disfrutaban de la actividad, sino que encuentran maneras de expresar su mundo emocional a través de la música.

Elena: Musiquem es un lugar y un tiempo en el que puedo expresar mis emociones a través del instrumento.

Aunque, como se sugiere en el modelo de ampliación y construcción de emociones positivas (Fredrickson, 2004), las emociones positivas multiplican el repertorio de impulsos hacia la acción –por ejemplo, el interés provoca la urgencia por explorar– y las negativas tienen el efecto contrario, estas últimas siguen siendo útiles y necesarias en las experiencias vitales y de aprendizaje. Algunas emociones negativas son, por tanto, necesarias y parte de la experiencia de los niños. Los participantes en esta investigación mencionaron momentos en los que experimentaron emociones negativas, tales como ansiedad, vergüenza o miedo. La mayor parte de estas emociones negativas tuvieron lugar durante los conciertos, y fue fácil advertir cómo los niños utilizaban



mecanismos de regulación emocional para superar las dificultades.

Alicia: *Antes y durante los conciertos me siento nervioso... y cuando terminamos ya no estoy nerviosa, porque me gusta tocar en los conciertos.*

María: *He aprendido a controlar mis nervios en el escenario.*

Tocar con otros niños parece ser una oportunidad para desarrollar mecanismos de regulación emocional. Los niños también observan a sus padres y reflexionan acerca de sus emociones.

Pedro: *Cuando toco sé que estoy en un concierto, pero estoy nervioso porque veo a todos tocando. Pero como les veo tranquilos y noto que no están avergonzados, me pregunto a mí mismo por qué estoy nervioso.*

COMPROMISO

La traducción de la palabra inglesa engagement es de difícil traducción al castellano. En la literatura, suele utilizarse el término compromiso, aunque engagement es un concepto más amplio que implica el sentirse inmerso en una actividad (Kahn, 1990). El compromiso puede entenderse entonces como el estado en el que las personas manifiestan su ser, física, emocional y cognitivamente, mientras realizan una tarea. Otro concepto relacionado es *fluir* (del inglés, *flow*), definido por Csikszentmihalyi (1990) y analizado en numerosos estudios en los que se observan los comportamientos en la práctica musical (O'Neill, 1999; Bakker, 2005; MacDonald, Byrne y Carlton, 2006). De acuerdo a Csikszentmihalyi (1990), el *fluir* es un estado mental en el que la persona está completamente inmersa en la actividad, sintiéndose energizada y

disfrutando de lo que hace. En otras palabras, alguien está absorto en una actividad, hasta el extremo de perder el sentido del espacio y el tiempo. El compromiso de los niños se hizo evidente durante las entrevistas. Muchos participantes afirmaron estar incluso más inmersos en la actividad cuando el nivel de exigencia era mayor y demandaba un esfuerzo adicional para alcanzar los resultados esperados.

Alicia: *Cuando estoy tocando en un concierto estoy atenta, completamente concentrada en lo que tengo que hacer.*

RELACIONES POSITIVAS

Las relaciones positivas facilitan las emociones y experiencias positivas, y son parte esencial del bienestar de estudiantes, docentes y familias. Existe actualmente un importante cuerpo de investigaciones que destacan la importancia de las relaciones positivas y el poder de la música para generarlas (Cohen et al., 2012; Hallam et al., 2012).

Rubén: *Esta es una oportunidad para tocar juntos, y disfrutar al hacerlo, y para conocer más gente, tener amigos y aprender a hacer cosas juntos.*

Alicia: *Cuando toco en un concierto me siento feliz porque hay mucha gente mirando y escuchando. Me gusta tocar al frente de las personas. Antes del concierto estoy un poquito nerviosa, pero durante estoy tranquila... y cuando terminamos llamo a mis padres, porque generalmente no pueden venir, y les digo que he tocado bien y lo que ha pasado.*

María: *Me gusta el programa porque ahora hablamos más y nos llevamos mejor. Antes solíamos discutir en clase, pero desde que empezamos el programa esto no sucede.*



La colaboración entre pares es también un elemento a destacar en las relaciones positivas, como se pone de manifiesto en el testimonio de Joan.

Joan: Cuando un compañero tiene problemas con su instrumento, le ayudo a coger el arco de manera apropiada. En esta clase me doy cuenta de que me gusta ayudar a las personas.

Gemma: En las otras clases, o en el patio, nos juntamos con nuestros pequeños grupos y rara vez nos relacionamos con otros, pero aquí nos divertimos y hablamos más para preparar actividades con los vecinos, las canciones, etc. Nos ha ayudado a sentirnos más cerca y a ayudarnos.

De acuerdo a los docentes, la mayor parte de las actividades en Musiquem tienen como objetivo promover la cohesión grupal y las actitudes de respeto, escucha atenta y amabilidad. Dos docentes afirman haber observado cómo los chicos se identifican con el grupo y comenzaban a hacer cosas juntos y a ayudarse durante las actividades musicales.

Docente 2. En la clase de música, también enseñamos que no se trata de la interpretación individual, sino de lo que podemos hacer juntos. En una orquesta, incluso cuando los intérpretes son buenos, si no tocan a la vez, la orquesta no suena. Para algunos estudiantes esto es difícil. Por ejemplo, L., estudiante de quinto de Primaria, se siente frustrada cuando otros tocan muy fuerte. Algunas veces la situación le supera y se enfada. Porque tiene que tocar con J., por ejemplo, que es un niño con un excelente comportamiento pero con problemas psicomotores y, cuando está tocando y se siente feliz e inmerso en la tarea, no se da cuenta de que no mantiene el ritmo o toca muy fuerte.

Aunque las familias no fueron entrevistadas en esta investigación, su voz estuvo presente a través de los

testimonios de niños y docentes. En distintas ocasiones se hizo referencia a la participación de las familias, observando cómo asistían a la mayoría de los eventos y cómo esto era importante para los niños, quienes en numerosas ocasiones comentan que sus familiares manifestaron sentirse felices y haber disfrutado de los conciertos.

PROPÓSITO

Otra de las categorías del modelo PERMA, el propósito, tuvo escasas referencias directas en las entrevistas, algo que, de acuerdo a investigaciones previas, era esperable. De hecho, la dificultad de conceptualizar el propósito entre los niños ha sido observado en algunas investigaciones previas (Shoshani y Ruso-Netzer, 2017), mientras que otros estudios realizados con niños usando el modelo PERMA, directamente han evitado incluir esa categoría (Duan, 2017). Sin embargo, en muchas entrevistas es posible inferir cómo Musiquem da sentido a la vida de muchos niños, tal como se manifiesta en algunas conversaciones.

Pedro: Musiquem es todo para mí. Es música, es aprender a tocar, es alegría al tocar el violín y el chelo, es pasarlo bien. Para mí Musiquem es vida.

LOGRO

El logro, también entendido como éxito, maestría o competencia, es el último elemento del modelo PERMA. El sentido de logro es el resultado de trabajar para conseguir un objetivo, superando los obstáculos con esfuerzo y manteniendo la motivación para completar una tarea. El logro contri-



buye al bienestar porque los individuos pueden sentirse orgullosos de sus vidas (Seligman, 2011). El logro se vincula también a conceptos tales como la perseverancia, la pasión, el coraje o la motivación (Karlen et al., 2019).

Curiosamente, el número de referencias al logro es menor en las entrevistas, aunque sin duda el llegar a dominar un instrumento, coordinarse para tocar juntos y tocar frente al público en un concierto son muestras directas de la importancia del logro en las actividades musicales, tal como se pone de referencia en una de las entrevistas.

Ana: *Musiquem significa que todos podemos lograr todo lo que nos proponemos.*

4. DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio ofrecen evidencias de que, cuando se dan ciertas circunstancias, la práctica musical conjunta puede ser un elemento que promueva el bienestar psicosocial de niños y niñas. El hecho de tocar música de manera conjunta y de cooperar en beneficio de un fin común que, en este caso, es el de aprender para hacer buena música, promueve una serie de elementos que se relacionan con los constructos enunciados por Seligman (2011) y que conforman el modelo de bienestar psicológico conocido como PERMA.

Estudios previos han reportado que la participación activa en programas musicales colectivos tiene la capacidad de influenciar las emociones y la regulación del bienestar (Croom, 2012; Hedayati et al., 2016), concre-

tamente haciendo aparecer nuevas emociones positivas. En este estudio, se evidencia la alegría como una de las emociones que emergen de los participantes cuando expresan aquello que implica para ellos aprender a tocar un instrumento e interpretar música con sus compañeros. Al mismo tiempo, el hecho de que el espacio de práctica musical compartida sea visto como un lugar en el que emerge la habilidad de expresar mejor los pensamientos y las emociones, tal y como reportan alguno de los participantes, ha sido ya explorado en estudios anteriores (Hedayati et al., 2016; Yun y Kim, 2013). La relación entre la práctica musical compartida y el aprendizaje de la autorregulación emocional (Yun y Kim, 2013) y, también, la relación con los otros compañeros y con el profesorado, son elementos claves en el bienestar psicológico. Hacer música en conjunto puede ayudar a la gestión emocional a partir de afrontar sentimientos como el miedo que emerge de la responsabilidad y compromiso de tocar un instrumento musical (Lehrer, 1987), y también de la frustración derivada de los retos y dificultades de la práctica musical y del compromiso de los compañeros con el programa (D'Alexander y Ilari, 2016).

El alumnado participante hace referencia a la importancia de esforzarse para tocar mejor, aspecto que confirma el profesorado (Hopkins, Provenzano y Spencer, 2017), además del interés en compartir sus experiencias musicales con la familia y con los amigos (D'Alexander y Ilari, 2016) y dedicar el tiempo a escuchar y tocar



música para aprender más, minimizar los errores y mejorar la interpretación, manifestando que es necesario para que la orquesta funcione ya que son parte de un grupo, aspectos mencionados en diferentes estudios. Igualmente, el análisis de los datos de las entrevistas realizadas al alumnado muestra que el compromiso con la educación musical se construye como algo significativo en sus vidas y se experimenta como “diversión y disfrute”, aspecto también reportado por Crawford (2017). Los participantes de este estudio consideran que estas competencias son fundamentales para el desarrollo de las acciones y, por ende, sentirse implicado es visto como una experiencia enriquecedora que contribuye al bienestar personal y del grupo.

Los datos recogidos en este estudio evidencian las emociones muy positivas que atribuyen a la interpretación en grupo; sienten que les permite disfrutar de hacer y aprender música junto con los compañeros y con el profesorado, relatando impresiones positivas y alegres, además de mencionar la importancia de que sus familias conozcan y participen de estas experiencias. Además, son conscientes de que la interpretación en grupo ha contribuido a construir relaciones más equilibradas, fomentar el diálogo y evitar conflictos que en cursos anteriores han sido recurrentes (Yun y Kim, 2013; Marsh, 2012). Nuestros resultados subrayan, por tanto, que un proyecto socioeducativo de música puede ser eficaz para crear entornos que promuevan relaciones positivas, no sólo entre compañeros, sino tam-

bién con las familias y el profesorado, en la dirección aportada por diversos estudios que concluyen que la interpretación musical en grupo favorece el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo y de cooperación en diferentes niveles educativos (Hallam, Creech, Varvarigou; McQueen, 2012; Tsaklagkanou y Creech, 2016).

Los estudiantes que han participado en Musiquem manifiestan que hacer música les ayuda a sentirse importantes y útiles, en particular cuando tocan en grupo (Kokostaki y Hallam, 2007) y, por tanto, encuentran sentido a lo que hacen. A través de la participación en el programa se sienten importantes como músicos -la gente va a los conciertos para ver cómo tocamos, para disfrutar-, mostrando un nivel elevado de autoestima y confianza, orgullo por estar en un centro donde se enseña a tocar música en una orquesta y se aprende a tocar el violín y otros instrumentos, estableciendo metas para sí mismos, como convertirse en profesional del violonchelo o un profesor de música, y mejorando su autoconcepto musical. Desde que estudian música en el programa, los estudiantes se sienten capaces de cantar mejor, de aprender otros instrumentos o de enseñar al alumnado que se incorpora al centro más tarde. Por lo tanto, lo que el alumnado ha aprendido sobre la cooperación genera una sensación de satisfacción, actitud positiva hacia la música y la adquisición de habilidades musicales y logro personal (Crawford, 2017) que les lleva hacia un mayor compromiso con el aprendizaje. Esto ratifica los valores de este tipo de



programas para la transformación y el cambio social (D'Alexander y Ilari, 2016; Dillon, 2007; Hopkins, Provenzano y Spencer, 2017; Steele, 2017).

Este estudio explora algunas de las formas en que el uso de la música compartida contribuye al bienestar de niños y niñas desde la perspectiva de la psicología positiva. En particular, la investigación aborda la contribución de las actividades musicales conjuntas al bienestar de un grupo de alumnos y alumnas de educación primaria. La investigación presenta algunas limitaciones, entre las que se incluye el hecho de que se trata de un estudio de un caso con una muestra reducida. A pesar de que existen características comunes a hacer música en conjunto, y son las que se exploran en este estudio, se requiere de un estudio de diferentes programas similares para entender que los datos pueden ser replicables. No se han realizado entrevistas de grupos focales con los integrantes de los grupos que no participan en el programa, principalmente porque en esta intervención participa todo el estudiantado de esas edades, es decir, el centro no cuenta con grupos de la misma edad que no hayan participado en el programa. Por esta razón, no se cuenta con una muestra de grupo control en condiciones similares a aquella que ha sido estudiada. La literatura científica cuenta con un número de investigaciones que reafirman beneficios similares de la práctica musical conjunta, concretamente analizando desde el modelo PERMA, aunque estos estudios se centran principalmente en colectivos de personas adultas. Nuestra

investigación contribuye al estudio de este marco analítico en población infantil y juvenil, que a día de hoy cuenta con poca literatura (Lee, Krause y Davidson, 2017).

Los resultados muestran que los participantes exponen una serie de razones que evidencian el bienestar que experimentan al participar en estas actividades. Existen numerosos motivos entre los expuestos, que relacionan el impacto de la música en sus vidas y los sentimientos de bienestar que generan. Les ha permitido expresar mejor sus sentimientos y emociones y canalizar los conflictos, además de una mayor capacidad de esfuerzo, concentración y compromiso con la música. La naturaleza grupal de la actividad implica que si un solo individuo comete un error, la actuación puede verse empañada para todo el grupo, como así se manifiesta, lo que conlleva un compromiso por hacerlo bien, además de un sentimiento positivo al lograrlo. Los participantes mencionan las experiencias relacionadas con conciertos y actuaciones públicas, lo que puede haber proporcionado una motivación adicional para hacer una contribución positiva. La actuación pública también les ha permitido sentir que lo que hacen es importante y que están devolviendo algo a la comunidad.

Los resultados que se presentan aquí, junto con las pruebas existentes, indican la conveniencia de incrementar las actividades musicales grupales en los centros escolares. No obstante, reiteramos que se trata de un estudio exploratorio que únicamente pone de manifiesto aspectos



positivos que se identifican derivados de la práctica musical conjunta y, por ende, se recomienda conducir estudios similares que identifiquen elementos del PERMA en participantes jóvenes que participen de manera activa en actividades musicales colectivas en diferentes contextos.

AGRADECIMIENTOS

Este estudio se ha realizado dentro del proyecto de investigación EDU2017-86311-P, subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

REFERENCIAS

ABRIL, Carlos y GAULT, B. M. (2008). The state of music in secondary schools: The principal's perspective. **Journal of Research in Music Education**, Vol. 56 N° 1, pp. 68-81. <https://doi.org/10.1177/0022429408317516>

ALHOJAILAN, Mohammed Ibrahim. (2012). Thematic analysis: A critical review of its process and evaluation. **West East Journal of Social Sciences**, Vol. 1 N°1, pp. 39-47.

ASCENSO, Sara, PERKINS, Rosie y WILLIAMON, Aaron (2018). Resounding Meaning: A PERMA Wellbeing Profile of Classical Musicians. **Frontiers in Psychology**, Vol. 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01895>

ASCENSO, Sara, WILLIAMON, Aaron y PERKINS, Rosie (2017). Understanding the wellbeing of professional musicians through the lens of Positive Psychology. **Psychology of Music**, Vol. 45 N° 1, pp. 65-81. <https://doi.org/10.1177/0305735616646864>

BABO, Gerard. (2004). The relationship between instrumental music participation and standardized assessment achievement of middle school students. **Research Studies in Music Education**, Vol.22 N° 1, pp. 14-27. <https://doi.org/10.1177/1321103X040220010301>

BAKKER, Arnold (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. **Journal of Vo-**

catinal Behavior, Vol. 86, N° 1, pp. 26-44. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.11.001>

BLANDFORD, Sonia y DUARTE, Stephanie (2004). Inclusion in the community: a study of community music centres in England and Portugal, focusing on the development of musical and social skills within each centre. **Westminster Studies in Education**, Vol. 27 N°1, pp. 7-25. <https://doi.org/10.1080/0140672042000224934>

BOER, Diana y ABUBAKAR, Amina (2014). Music listening in families and peer groups: Benefits for young people's social cohesion and emotional well-being across four cultures. **Frontiers in Psychology**, VOL Vol. 5 N° 392. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00392>

BONNEVILLE-ROUSSY, Arielle y VALLERAND, Robert (2018). Passion at the heart of musicians' well-being. **Psychology of Music**, Vol. 48 N° 2. <https://doi.org/10.1177/0305735618797180>

CAMPAYO-MUÑOZ, Emilia Ángeles y CABEDO-MAS, Alberto (2017). The role of emotional skills in music education. **British Journal of Music Education**, Vol. 34 N° 3, pp. 243-258. <https://doi.org/10.1017/S0265051717000067>

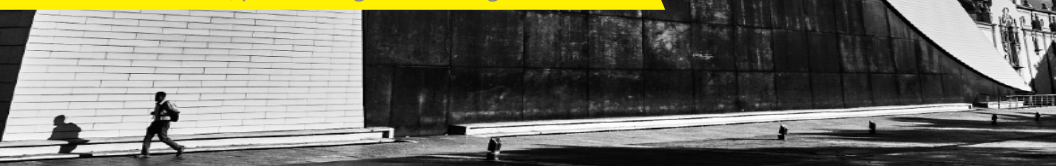
CLARKE, Victoria y BRAUN, Virginia (2017). Thematic Analysis. **The Journal of Positive Psychology**, Vol.12 N° 3, pp. 297-298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>

COHEN, MARY, SILVER, Laia, SANGIORGIO, ANDREA y IADELUCA, Valentina (2012) At-risk youth: Music-making as a mean to promote positive relationships. En G. McPHERSON y G. WELCH (eds.), **The Oxford Handbook of Music Education**, Vol. 2 (pp. 185-203). Oxford: Oxford University Press.

COOKE, D. (1959). The language of music. London: Oxford University Press.

CRAWFORD, Renée (2017). Creating unity through celebrating diversity: A case study that explores the impact of music education on refugee background students. **International Journal of Music Education**, Vol.35 N° 3, pp. 343-356. <https://doi.org/10.1177/0255761416659511>

CROOM, Adam (2014). Music practice and participation for psychological well-being



ing: A review of how music influences positive emotion, engagement, relationships, meaning, and accomplishment. **Musicae Scientiae**, Vol. 19 N° 1, pp. 44-64. <https://doi.org/10.1177/1029864914561709>

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper y Row.

D'ALEXANDER, Christine y ILARI, Beatriz (2016). Social transformation of two students in an El Sistema-inspired orchestra program. **Revista Internacional de Educación Musical**, Vol. 4, pp. 75-84. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2016-4-p075-084>

DARBYSHIRE, P., MACDOUGALL, Colin y SCHILLER, Wendy (2005). Multiple methods in qualitative research with children: more insight or just more? **Qualitative research**, Vol. 5 N° 4, pp. 417-43. <https://doi.org/10.1177/1468794105056921>

DAYKIN, Norma, MANSFIELD, Louise y MEADS, Catherine (2017). What works for wellbeing? A systematic review of wellbeing outcomes for music and singing in adults. **Perspectives in Public Health**, Vol. 138 N° 1, pp. 39-46. <https://doi.org/10.1177/1757913917740391>

DIENER, Ed, SANDVIK, Ed y PAVOT, W. (1991). Happiness is the frequency, not the intensity, of positive versus negative affect. En F. STRACK, M. ARGYLE y N. SCHWARZ (Eds.), *Assessing Well-Being*. Social Indicators Research Series, vol 39, (p. 213-231). Dordrecht: Springer.

DILLON, Steve (2007). *Music, Meaning and Transformation: Meaningful Music Making for Life*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

DOBSON, Nicolas (2016). Hatching Plans: Pedagogy and Discourse within an El Sistema-inspired Music Program. **Action, Criticism y Theory for Music Education**, Vol. 15 N° 1, pp. 89-119.

ECKHARDT, Kristen y DINSMORE, Julie (2012). Mindful music listening as a potential treatment for depression. **Journal of Creativity in Mental Health**, Vol. 7 N° 2, pp. 175-186. <https://doi.org/10.1080/15401383.2012.685020>

FREDRICKSON, Barbara (2004). The broaden-and-build theory of positive emo-

tions. **Philosophical Transactions of the Royal Society**, Vol. 359, pp. 1367-1377. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>

FRITZ, Barbara y AVSEC, Andrea (2007). The experience of flow and subjective well-being of music students. **Horizons of Psychology**, Vol. 16 N° 2, pp. 5-17.

HALLAM, Susan (2015). The power of music: A research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people. London: MBE.

HALLAM, Susan y PRINCE, V. (2000). *Research into instrumental music services*. London: Department for Education and Employment London.

HALLAM, Susan, CREECK, Andrea, VARGARIGOU, Maria y McQUEEN, Hilary (2012). Perceived benefits of active engagement with making music in community settings. **International Journal of Community Music**, Vol. 5 N° 2, pp. 155-174. https://doi.org/10.1386/ijcm.5.2.155_1

HANSER, Suzanne (2010). Music, health, and well-being. En P.N. JUSLIN y J.A. SLOBODA (eds.) **Handbook of music and emotion: Theory, research, applications** (pp. 849-77). Oxford: Oxford University Press.

HARGREAVES, David y Lamont, Alexandra (2017). *The psychology of musical development*. Cambridge: Cambridge University Press.

HAYES, NICKY (1997). Theory-led thematic analysis: social identification in small companies. En N. Hayes (ed.), **Doing qualitative analysis in psychology** (PP. 93-114). Psychology Press-Erlbaum. UK: Taylor y Francis.

HEDAYATI, Nina, SCHIBLI, Kylie y D'ANGIULLI, Amedeo (2016). El Sistema-inspired ensemble music training is associated with changes in children's neurocognitive functional integration: preliminary ERP evidence. **Neurocase**, Vol. 22 N° 6, pp. 538-547. <https://doi.org/10.1080/13554794.2016.1241885>

HENDERSON, Saras et al. (2017). The role of music participation in positive health and wellbeing outcomes for migrant populations: A systematic review. **Psychology of Music**, Vol. 45 N° 4, pp. 459-478. <https://doi.org/10.1177/03095735616665910>



HEWIT, A., y Allan, A. (2013). Advanced youth music ensembles: Experiences of, and reasons for, participation. **International Journal of Music Education**, Vol. 31 N° 3, pp. 257-275. <https://doi.org/10.1177/0255761411434494>

HORNER, S.D. (2000). Using focus group methods with middle school children. **Research in Nursing and Health**, Vol. 23 N° 6, pp. 510-517. [https://doi.org/10.1002/1098-240X\(200012\)23:6<510::AIDNUR9>3.0.CO;2-L](https://doi.org/10.1002/1098-240X(200012)23:6<510::AIDNUR9>3.0.CO;2-L)

HOPKINS, Michael, PROVENZANO, Anthony y SPENCER, Michael (2017). Benefits, challenges, characteristics and instructional approaches in an El Sistema inspired after-school string program developed as a university-school partnership in the United States. **International Journal of Music Education**, Vol. 35 N° 2, pp. 239-258. <https://doi.org/10.1177/0255761416659509>

ILARI, Beatriz, KELLER, Patrick, DAMASIO, Hanna y HABIBI, Assal. (2016). The Development of Musical Skills of Underprivileged Children Over the Course of 1 Year: A Study in the Context of an El Sistema-Inspired Program. **Frontiers in Psychology**, Vol. 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00062>

KAHN, William (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. **Academy of Management Journal**, Vol. 33, pp. 692-724. <https://doi.org/10.5465/256287>

KARLEN, Yves, SUTER, Francesca, HIRT, Carmen y MERKI, Katharina Maag (2019). The role of implicit theories in students' grit, achievement goals, intrinsic and extrinsic motivation, and achievement in the context of a long-term challenging task. **Learning and individual differences**, Vol. 74. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101757>

KOKOTSAKI, Dimitra y HALLAM, Susan (2007). Higher education music students' perceptions of the benefits of participative music making. **Music Education Research**, Vol. 9 N° 1, pp. 93-109. <https://doi.org/10.1080/14613800601127577>

LAMONT, A. (2012). Emotion, engagement and meaning in strong experiences of music performance. **Psychology of Music**, Vol. 40 N° 5, pp. 574-594. <https://doi.org/10.1177/0305735612448510>

[org/10.1177/0305735612448510](https://doi.org/10.1177/0305735612448510)

LEE, Juyoung, KRAUSE, Amanda y DAVIDSON, Jane (2017). The PERMA well-being model and music facilitation practice: Preliminary documentation for well-being through music provision in Australian schools. **Research Studies in Music Education**, Vol. 39 N° 1, pp. 73-89. <https://doi.org/10.1177/1321103X170703131>

LEHRER, Paul (1987). A review of the approaches to the management of tension and stage fright in music performance. **Journal of Research in Music Education**, Vol. 35 N° 3, pp. 143-153. <https://doi.org/10.2307/3344957>

LINLEY, Alex, JOSEPH, Stephen, HARRINGTON, Susan y WOOD, Alex (2007). Positive Psychology: Past, present and (possible) future. **The Journal of Positive Psychology**, Vol. 1 N° 1, pp. 3-16. <https://doi.org/10.1080/17439760500372796>

LOMAS, Tim (2016). Positive Art: Artistic Expression and Appreciation as an Exemplary Vehicle for Flourishing. **Review of General Psychology**, Vol. 20 N° 2, pp. 171-182. <https://doi.org/10.1080/17439760500372796>

MARSH, Kathryn (2012). 'The beat will make you be courage': The role of a secondary school music program in supporting young refugees and newly arrived immigrants in Australia. **Research Studies in Music Education**, Vol. 34 N° 2, pp. 1-19. <https://doi.org/10.1177/1321103X12466138>

MACDONALD, Raymond, BYRNE, Charles y CARLTON, Lana (2006). Creativity and flow in music composition: An empirical investigation. **Psychology of Music**, Vol. 34 N° 3, pp. 292-306. <https://doi.org/10.1177/0305735606064838>

O'NEILL, Susan (1999). Flow theory and the development of musical performance skills. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, Vol. 141, pp. 129-134.

O'NEILL, Susan (2014). Mind the gap: Transforming music engagement through learner-centred informal music learning. **The Recorder: Journal of the Ontario Music Educators' Association**, Vol. 56 N° 2, pp. 18-22.

PATSON, Tim y WATERS, Lia (2015). Positive Instruction in Music Studios: Introdu-



cing a New Model for Teaching Studio Music in Schools Based upon Positive Psychology. **Psychology of Well-Being**, Vol. 5 N° 10, pp. 1-10. <https://doi.org/10.1186/s13612-015-0036-9>

PERETZ, Isabelle (2005). The nature of music. **International Journal of Music Education**, Vol. 23 N° 2, pp. 103-105. <https://doi.org/10.1177/0255761405052401>

PETRIE, Jennifer L. (2020). Advancing student success: assessing the educational outcomes of music and dance education in Ghanaian senior high schools. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, Vol. 50 N° 3, pp. 332-351. <https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1513319>

RITBLATT, Shulamit et al. (2013). Can music enhance school-readiness socioemotional skills? **Journal of Research in Childhood Education**, Vol. 27 N° 3, pp. 257-266. <https://doi.org/10.1080/02568543.2013.796333>

RUUD, Even (2009). Music and the Quality of Life. **Nordisk Tidsskrift for Musikterapi**, Vol. 6 N° 2, pp. 86-97. <https://doi.org/10.1080/08098139709477902>

RYFF, Carol D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. **Journal of Personality and Social Psychology**, Vol. 57, pp. 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>

SARAZIN, Marc (2017). Can student interdependence be experienced negatively in collective music education programmes? A contextual approach. **London Review of Education**, Vol. 15 N° 3, pp. 488-504. <https://doi.org/10.18546/lre.15.3.11>

SELIGMAN, Martin (2011). *Flourish: A New Understanding of Happiness and Well-being*. London: Nicholas Brealey.

SHORE, Rebecca y STRASSER, Janis (2006). Music for their minds. *Young Children*, Vol. 61 N° 2, pp. 62-27.

SHOSHANI, Anat y RUSSO-NETZER, Pninit (2017). Exploring and assessing meaning in life in elementary school children: development and validation of the meaning in life in children questionnaire (MIL-CQ). **Personality and Individual Differences**, Vol.

104, pp. 460-465. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.09.014>

SO Timothy y Kauffman Carol (2011). *Positive Psychology Interventions: An Annotated bibliography from the Behavioral Science Literature*. Unpublished paper. Institute of Coaching, Harvard Medical School.

SOUTHGATE, Darby, y ROSCIGNO, V. J. (2009). The impact of music on childhood and adolescent achievement. **Social science quarterly**, Vol. 90 N° 1, pp. 4-21. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2009.00598.x>

STELLE, Jamie Simpson (2017). El Sistema fundamentals in practice: An examination of one public elementary school partnership in the US. **International Journal of Music Education**, Vol. 35 N° 3, pp. 357-368. <https://doi.org/10.1177/0255761416659514>

STEVENS, Christopher (2007). Realism and Kelly's pragmatic constructivism. **Journal of Constructivist Psychology**, Vol. 11 N° 4, pp. 382-308. <https://doi.org/10.1080/10720539808405226>

TSAKLAGKANOU, Lina y CREECH, Andrea. (2016). Una orquesta juvenil incluyente: Pedagogía, cuidado pastoral y ejecución musical. **Revista Internacional de Educación Musical**, Vol. 4, pp. 85-94. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2016-4-p085-094>

VARELA, Wynnpaul, ABRAMI, Philip, UPITIS, Rena (2016). Self-regulation and music learning: a systematic review. **Psychology of Music**, Vol. 44 N° 1, pp. 55-74. <https://doi.org/10.1177/0305735614554639>

VÄSTFJÄLL, Daniel, JUSLIN, Patrik y HARTIG, Terry (2012). Music, Subjective Wellbeing, and Health: The Role of Everyday Emotions. En R. MACDOLAND et al., **Music, Health and Wellbeing** (pp. 1-29). London: Oxford University Press.

Waddington-Jones, C.; King, A., y Burnard, P. (2019). Exploring Wellbeing and Creativity Through Collaborative Composition as Part of Hull 2017 City of Culture. *Frontiers in Psychology*, 10, 548. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00548>

WALKER, Jan y BOYCE-TILLMAN, June (1992). Music lessons on prescription? The impact of music lessons for children with chronic anxiety problems. **Health Education**, VOL 102 N° 4, pp. 172-179. [https://doi.org/10.1016/0969-7621\(92\)90014-4](https://doi.org/10.1016/0969-7621(92)90014-4)



[org/10.1108/096554280210434246](https://doi.org/10.1108/096554280210434246)

WILLIG, Carla (2012). Perspectives on the epistemological bases for qualitative research. En H. COOPER et al. (Eds.), **APA Handbook of Research Methods in Psychology. Vol. 1: Foundations, Planning, Measures and Psychometrics** (pp. 5-21). American Psychological Association.

WORLD HEALTH ORGANISATION (2013). Mental Health Action Plan 2013-2020. Geneva: WHO. Recuperado marzo, 16, 2021, de https://www.who.int/mental_health/publications/action_plan/en/

YUN, Young-Bae y KIM, Ji-Eun (2013). The Effects of the Orff Approach on Self-Expression, Self-Efficacy, and Social Skills of Children in Low-Income Families in South Korea. **Child Welfare**, Vol. 92 N° 4, pp. 123-158.

Alberto Cabedo Mas

Profesor Titular en la Universitat Jaume I de Castellón, España. Estudió música, en la especialidad de violín, y obtuvo un Máster en Música en la Academia Estonia de Música y Teatro, en Tallinn, Estonia y, posteriormente, un Máster en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo en la Universitat Jaume I. Es doctor por esta universidad. Coordinador del grupo de investigación EDARSO de la Universitat Jaume I. Sus intereses de investigación se centran en la educación musical y la transformación social.

Cristina Arriaga Sanz

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora Titular de Universidad en el Área de Didáctica de la Expresión Musical. Miembro del Grupo de Investigación KideOn (A/IT1342-19). Su actividad investigadora se ha centrado en la motivación y la didáctica de la música desde un enfoque reflexivo, interdisciplinario y creativo. Desde 2013 colabora con la Universidad Jaume I de Castellón en experiencias comprometidas con la transformación social y la acción comunitaria a través de la música. Es coordinadora del Servicio de Asesoramiento Educativo de la Universidad del País Vasco en Bizkaia.

Andrea Giraldez-Hayes

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Máster en Psicología Aplicada. Profesora titular de universidad, School of Psychology, University of East London. Directora del área de Psicología Positiva y Psicología del Coaching de la Clínica de Bienestar y Servicios Psicológicos (UEL). Investigación en artes y bienestar psicológico