

UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DEL DEPORTE

DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN (MIDE)

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA INTERCULTURAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO MUSICAL

Doctorando

Verónica Bravo Yebra

Directora

Dra. María Tomé Fernández

Melilla, 2026

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Verónica Bravo Yebra
ISBN: 979-13-7015-239-0
URI: https://hdl.handle.net/10481/114515

Agradecimientos

Quisiera expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que han formado parte de este largo y enriquecedor camino.

En primer lugar, a mi familia —mis padres y mi hermana— por ser un apoyo incondicional en cada etapa de mi vida, por animarme siempre a perseguir mis metas y por creer en mí incluso en los momentos de mayor dificultad. Sin su cariño, comprensión y confianza, esto no habría sido posible.

A mi directora de tesis, María Tomé Fernández, cuyo acompañamiento ha sido fundamental desde la defensa de mi Trabajo Fin de Máster de Educación musical allá por el año 2019. Su guía, paciencia y compromiso han sido claves para que aquella primera investigación se transformara, con el tiempo y el esfuerzo compartido, en esta tesis doctoral. Le agradezco profundamente su dedicación y su fe constante en este proyecto.

Al coautor de algunos de los artículos derivados de esta investigación, José Manuel Ortiz Marcos, por su colaboración, su disposición y su valiosa ayuda en la redacción y publicación de los trabajos que complementan y enriquecen este estudio.

A los participantes de este estudio, por su colaboración, disposición y tiempo dedicados. Su implicación ha sido fundamental para el desarrollo y la culminación de esta investigación. A todos ellos, mi más sincero agradecimiento.

A mi pareja, por su apoyo constante, su comprensión y su ánimo en todo momento. Gracias por acompañarme en este proceso con tanta paciencia, ilusión y amor.

Y, por último, a mis amigos y amigas, por estar siempre ahí, por ofrecerme su compañía, su humor y su aliento cuando más lo necesitaba. Su presencia ha hecho que el camino sea mucho más llevadero y feliz.

A todos ustedes, gracias de corazón.

"*La música no tiene fronteras, traspasa los límites culturales y nos conecta como seres humanos*"

Daniel Barenboim

ÍNDICE

Resumen **1**

Presentación **3**

Capítulo 1. Justificación y Objetivos de la investigación **10**

1.1. Justificación 10

1.2. Objetivos de la investigación 16

Capítulo 2. Marco teórico **18**

2.1. La Educación inclusiva: conceptos fundamentales y evolución 19

2.1.1. Definición y Principios de la Educación Inclusiva 19

2.1.2. Marcos Normativos y Legales 20

2.1.3. Desafíos y Barreras de la Inclusión 21

2.2. Educación Intercultural: Diversidad cultural en el ámbito educativo 22

2.2.1. Concepto de Interculturalidad vs. Multiculturalidad 23

2.2.2. La diversidad cultural en la escuela 24

2.2.3. Modelos y enfoques de Educación Intercultural 25

2.3. Educación inclusiva intercultural 26

2.3.1. Convergencia de Inclusión e Interculturalidad 28

2.3.2. Dimensiones de la Educación Inclusiva Intercultural 29

2.4. La música como potenciadora de inclusión e interculturalidad en el contexto educativo . 32

2.4.1. El currículo de Música y su rol en la Educación 33

2.4.2. La Música como herramienta para la inclusión 36

2.4.3. La Música como vehículo para la Interculturalidad 38

2.4.4. Beneficios de la Educación Musical Inclusiva Intercultural 40

2.5. Enfoques pedagógicos para la inclusión cultural en la Educación Musical 43

2.5.1. Estrategias para fomentar la apreciación y comprensión de la diversidad cultural a través de la música 44

2.6. Percepción de la Educación inclusiva intercultural por parte del profesorado de Música. 46

2.6.1. La inclusión intercultural en la educación musical según percepciones docentes 48

2.6.2. Formación del profesorado de Música en Educación intercultural 50

2.7. Percepción de la Educación inclusiva intercultural por parte del alumnado de Música 54

2.7.1. La cultura como factor determinante en la capacidad y adquisición musical 56

2.7.2. El poder unificador de la práctica musical conjunta..... 58

2.7.3. Expresión musical libre: desarrollo de la identidad del alumnado 60

2.7.4. La influencia de las culturas en el aprendizaje musical del alumnado 62

2.8. Percepción de la Educación inclusiva intercultural por parte de los equipos directivos de diferentes instituciones 64

2.8.1. La competencia intercultural en contextos educativos de los equipos directivos 65

2.8.2. La música como herramienta para la interculturalidad desarrollada por los equipos directivos 66

2.8.3. El papel de los Equipos Directivos en la promoción de la interculturalidad..... 67

2.8.4. Barreras y desafíos por parte de los Equipos Directivos 68

Capítulo 3. Estudio empírico 70

3.1. Paradigma y tipo de investigación. 72

3.2. Contextualización de la investigación 73

3.3. Recapitulaciones metodológicas del objetivo específico 1. 74

3.3.1. Contexto de la investigación 76

3.3.2. Participantes 77

3.3.3. Técnica de recolección de información 78

3.3.4. Análisis estadístico de datos 79

3.3.5. Resultados generales 83

3.4. Recapitulaciones metodológicas del objetivo específico 2 86

3.4.1. Contexto de la investigación 87

3.4.2. Participantes 88

3.4.3. Técnica de recolección de información 89

3.4.4. Análisis estadístico de datos 90

3.4.5. Resultados generales 93

3.5. Recapitulaciones metodológicas del objetivo específico 3 98

3.5.1. Contexto de la investigación 106

3.5.2. Participantes 106

3.5.3. Técnica de recolección de información 108

3.5.4. Análisis estadístico de datos 110

3.5.5. Resultados generales 112

3.6. Recapitulaciones metodológicas del objetivo específico 4 120

3.6.1. Triangulación de percepciones sobre la inclusión cultural en la educación musical 126

Capítulo 4. Discusión y Conclusiones 131

4.1. Discusión 131

4.2. Conclusiones 133

4.3. Limitaciones 134

4.4. Futuras líneas de investigación 135

Capítulo 5. Compendio de artículos publicados 138

5.1. Estudio 1. Music teachers' perceptions of intercultural competence in Spain 147

5.2. Estudio 2. Perception of Intercultural Inclusive Education among leadership teams in Music Institutions (en prensa). 176

5.3. Estudio 3. Validation and Adaptation of the Intercultural Inclusion Scale for Students in Musical Contexts (IISC-M) 177

5.4. Estudio 4. The Influence of Gender and Educational Institution on Students' Perception of Intercultural Inclusion in Musical Contexts 216

Referencias bibliográficas 264

Anexos 351

Anexo 1. Índice representativo de las preguntas formuladas en la entrevista semiestructurada a los docentes de Música (Objetivo 1. Artículo 1). 351

Anexo 2. Índice representativo de las preguntas formuladas en la entrevista semiestructurada a los equipos directivos (Objetivo 2. Artículo 2). 353

Anexo 3. Artículo enviado a *Educational Management Administration & Leadership* sobre la percepción de la educación intercultural inclusiva entre los equipos directivos de instituciones musicales (Objetivo 2. Artículo 2). 355

Anexo 4. Índice representativo de las preguntas formuladas en el cuestionario al alumnado de Música (Objetivo 3. Artículo 3 y 4) 385

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 77

Tabla 2 80

Tabla 3 88

Tabla 4 89

Tabla 5 90

Tabla 6 99

Tabla 7 103

Tabla 8 112

Tabla 9 112

Tabla 10 114

Tabla 11 124

Tabla 12 145

Table 1 152

Table 2 154

Table 3 159

Table 4 187

Table 5 189

Table 6 191

Table 7 196

Table 8 196

Table 9 198

Table 10 198

Table 11 228

Table 12 229

Table 13 231

Table 14 232

Table 15 233

Table 16 235

Table 17 235

Table 18 237

Table 19 240

Table 20 241

Table 21 242

Table 22 243

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 70

Figura 2 75

Figura 3 87

Figura 4 105

Figura 5 113

Resumen

La presente tesis doctoral aborda la educación inclusiva intercultural en el ámbito musical en el sur de España, específicamente en Andalucía, Ceuta y Melilla, regiones caracterizadas por una elevada diversidad cultural derivada de flujos migratorios históricos y recientes. El objetivo principal de la investigación es conocer y comparar las percepciones de los docentes, los equipos directivos y el alumnado sobre educación inclusiva intercultural en el ámbito musical.

La investigación se estructura bajo la modalidad de compendio de publicaciones y utiliza una metodología mixta. En la fase cualitativa, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 74 docentes y 53 miembros de equipos directivos para analizar sus perspectivas sobre la eficacia de la inclusión intercultural en la Educación, su forma de trabajarla, las adaptaciones curriculares necesarias para llevarla a cabo y los logros alcanzados por cada uno de ellos. En la fase cuantitativa, se diseñó y validó la "Escala de Inclusión Intercultural para Estudiantes en Contextos Musicales" (EIICM/IISC-M), aplicándola a una muestra de 645 estudiantes de Educación Primaria, Secundaria, Conservatorios y Escuelas de Música para conocer las percepciones de los estudiantes sobre la eficacia de la inclusión intercultural en la Educación, su forma de trabajarla en su aula, las adaptaciones curriculares necesarias para llevarla a cabo y los logros alcanzados.

Los resultados obtenidos en las cuatro dimensiones analizadas muestran matices importantes según las percepciones de docentes, equipos directivos y alumnado.

En cuanto a la eficacia de la inclusión, los docentes destacan que el uso de repertorios musicales diversos fomenta actitudes de cooperación, respeto y comprensión entre culturas. Los equipos directivos consideran que la música actúa como lenguaje universal que facilita la integración, la socialización en igualdad y la cohesión escolar. Por su parte, el alumnado percibe que la práctica

musical genera empatía, mejora la convivencia y refuerza el respeto mutuo, contribuyendo a la resolución de conflictos y a la cohesión grupal.

Respecto a la forma de trabajar la inclusión, los docentes implementan estrategias pedagógicas que integran la pluralidad cultural en el aula mediante actividades musicales diversas. Los equipos directivos la abordan desde una perspectiva organizativa e institucional, centrada en la gestión de la convivencia y la implementación de políticas inclusivas. El alumnado, en cambio, experimenta la inclusión principalmente en el plano social y emocional, a través de la participación activa, la convivencia diaria y el disfrute compartido de la música.

En relación con las adaptaciones curriculares necesarias, los docentes señalan la necesidad de una mayor formación en interculturalidad y de recursos variados, como TIC y repertorios multiculturales, aunque suelen suplir estas carencias con iniciativas personales. Los equipos directivos reconocen limitaciones similares en la preparación docente y en los materiales disponibles, mostrando preocupación por la capacidad de los centros para atender la diversidad cultural. El alumnado valora positivamente las actividades con músicas de otras culturas, aunque no percibe explícitamente apoyos institucionales ni identifica restricciones formativas en el profesorado.

Finalmente, en cuanto a los logros alcanzados, los docentes destacan avances en actitudes inclusivas, respeto y valoración de la diversidad, así como en la igualdad de oportunidades dentro del aula musical. Los equipos directivos observan mejoras en la cohesión y convivencia escolar, así como una creciente conciencia institucional sobre la importancia de la educación intercultural. El alumnado manifiesta haber desarrollado sensibilidad intercultural, respeto y empatía hacia diferentes culturas, reconociendo el papel de la música en la apreciación y comprensión de la diversidad.

En conjunto, estas percepciones muestran avances significativos hacia una educación musical más inclusiva en contexto culturalmente diversos, aunque evidencian la necesidad de una mayor coherencia entre políticas institucionales, prácticas pedagógicas y experiencia del alumnado para consolidar la inclusión intercultural de manera integral.

Presentación

La investigación que se describe en esta memoria se ubica en el sur de España, específicamente en entornos educativos de gran afluencia intercultural en las provincias de Andalucía, Ceuta y Melilla (Figueredo-Canosa et al, 2020; Venegas et al., 2025). Estas regiones cuentan con un índice de población inmigrante significativamente mayor en comparación con otras comunidades autónomas, según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2024). Esta realidad demográfica es un factor clave en la elección de la temática, ya que la Península Ibérica y, en particular, el sur, ha sido históricamente un punto de convergencia cultural y de tránsito entre Europa y África, lo que ha propiciado una riqueza y dinamismo intercultural únicos (Venegas et al., 2023). El aumento de la diversidad poblacional por los flujos migratorios recientes ha transformado la composición de la sociedad y, de manera muy palpable, las aulas (García-Carmona et al., 2021; Velasco et al., 2022).

En este contexto de creciente diversidad, el objetivo general de nuestra investigación es conocer y comparar las percepciones de docentes, equipos directivos y alumnado sobre la educación inclusiva intercultural en el ámbito musical de estas ciudades. Abordar este fenómeno es de suma importancia, dada la relevancia social y educativa de la diversidad cultural (Martínez-Hierrezuelo & Del Mar Bernabé Villodre, 2023). Si bien la presencia de distintas culturas genera oportunidades enriquecedoras, también puede dar lugar a desafíos (Chaiwanichsiri, 2025). Por

ello, este estudio busca contribuir a fomentar un ambiente escolar inclusivo y respetuoso, donde la diversidad se celebre y no se convierta en una fuente de conflicto (Pino, 2021).

La música es clave como lenguaje universal y herramienta pedagógica (Wang & Odena, 2025). Su capacidad para trascender barreras idiomáticas y culturales la convierte en un medio invaluable para el entendimiento y la conexión entre estudiantes de diferentes orígenes (Crawford, 2020). Las aulas de música ofrecen, así, un espacio privilegiado para explorar, valorar e integrar diversas culturas (Liu, 2023). Es importante estudiar cómo influye la música en la educación inclusiva, ya que los estudiantes que tienen más contacto con la cultura y las tradiciones artísticas suelen desarrollar mejor sus habilidades musicales que aquellos con menos exposición (Fuelberth & Woody, 2023). Esto no solo se refiere a la interpretación o la técnica, sino también a la capacidad de improvisación, la comprensión rítmica y la sensibilidad auditiva. Integrar estas experiencias previas en el aula no sólo valida el bagaje cultural del estudiante, sino que enriquece la experiencia musical de todo el grupo (Hall, 2024). Reconocer y aprovechar el capital cultural que cada alumno aporta es fundamental para una educación inclusiva efectiva (Juan-Morera et al., 2022).

Además, la música, en su esencia, es un reflejo de la sociedad que la crea y la transmite (Westerlund et al., 2021). Cada cultura infunde en su música un conjunto de valores, creencias y tradiciones que se perpetúan de generación en generación (Joseph et al., 2020). Estudiar la música desde una perspectiva intercultural en el aula no solo amplía el repertorio musical del alumnado, sino que también fomenta una comprensión profunda de las diversas cosmovisiones (Miettinen, 2020).

Así, por ejemplo, en el islam, la música sacra (anashid, qawwali) y las recitaciones coránicas, aunque no siempre consideradas músicas en el sentido occidental, transmiten valores de devoción, contemplación, unidad y respeto por la palabra divina (Sauri et al., 2022). Los ritmos

y melodías a menudo invitan a la meditación y a una conexión espiritual profunda. La música secular en las culturas islámicas, como el maqam árabe o el arte musical andalusí, refleja la belleza, la poesía, la historia y la complejidad de las emociones humanas, a menudo con un fuerte sentido de comunidad y celebración (Àkànle & Omoniyi, 2023). Por otro lado, en el Cristianismo, los himnos, cánticos litúrgicos, gospel y la música coral transmiten valores de fe, esperanza, amor al prójimo, redención y comunidad (Dufka, 2024). A menudo, estas composiciones buscan inspirar elevación espiritual, consuelo y unión entre los fieles (Peyton, 2017). La música de Adviento y Navidad, por ejemplo, evoca la alegría y la expectativa, mientras que los cánticos de Cuaresma y Semana Santa transmiten solemnidad y reflexión (Jesse, 2022). En el judaísmo, la música sinagogal (piyyutim, nigunim) y las canciones folclóricas judías (klezmer) son portadoras de la memoria histórica, la identidad, la resiliencia y la alegría comunitaria (Muir et al., 2023). Transmiten valores de tradición, estudio de la Torá, solidaridad y celebración de las festividades (Elbaz, 2021; Marks, 2021). El sonido del shofar, por ejemplo, simboliza el llamado a la reflexión y al arrepentimiento (Netsky, 2019). En la Etnia gitana, la música, y en particular el Flamenco, es el corazón de su cultura (Nuska, 2025). Transmite valores de libertad, orgullo, pasión, resistencia, alegría y dolor (Raychawdhuri, 2023). A través del cante, el toque y el baile, se expresan las vivencias, la historia y la identidad de un pueblo, fomentando la unidad familiar y comunitaria, y la transmisión oral de su patrimonio (Koch et al., 2019). El compás y el duende son elementos que encarnan una profunda conexión con sus raíces y su forma de entender la vida (Heredia-Carroza et al., 2020). Por último, en otras culturas como en las africanas, la música, el ritmo y la danza están intrínsecamente ligados a la vida cotidiana, a menudo transmitiendo valores de cooperación, celebración, ritualidad y conexión con la naturaleza y los ancestros (Gwerevende & Mthombeni, 2023; Ohaja & Anyim, 2021). En las culturas asiáticas, la música a menudo enfatiza la armonía,

el equilibrio, la disciplina y la contemplación, con instrumentos y escalas que reflejan una cosmovisión particular (Arom, 2017; Mabingo, 2020).

Al incorporar en el currículum escolar, la música de las anteriores culturas predominantes en las ciudades que acontece en esta tesis, los estudiantes no solo aprenden sobre distintas formas de arte, sino que también desarrollan una mayor empatía, respeto y comprensión hacia las personas y sus tradiciones (Neto et al., 2019). La música se convierte así en una poderosa herramienta para desmontar prejuicios y construir puentes entre las diferentes identidades presentes en el aula (Miranda & Gaudreau, 2018).

A pesar de los claros beneficios de la diversidad cultural en las aulas de música, existe una necesidad de investigación aún no vislumbrada (Westerlund et al., 2021). Así, por ejemplo, la brecha de investigación está claramente posicionada en el estudio del profesorado y como estos y los equipos directivos asumen su rol correspondiente en la educación inclusiva intercultural (Villodre, 2020). A menudo el profesorado carece de las herramientas y el conocimiento necesario para integrar eficazmente estas perspectivas interculturales (Timonen, 2021). Y muchos docentes han sido formados en un currículo predominantemente occidental, lo que puede limitar su confianza y capacidad para enseñar músicas de otras culturas (Culp & Salvador, 2021). Asimismo, las limitaciones de los currículos tradicionales suelen dejar poco espacio para la exploración profunda de repertorios y prácticas musicales de diversas tradiciones (Nissen, 2023). Es crucial que los programas educativos se revisen para reflejar la riqueza cultural de la sociedad actual, incluyendo la música como un elemento central para la construcción de identidades y la cohesión social (De Villiers, 2021). Finalmente, la escasez de recursos y materiales didácticos adaptados a la enseñanza de músicas diversas representa otro obstáculo significativo (Chandransu, 2019). Los

docentes a menudo tienen dificultades para encontrar partituras, grabaciones o instrumentos que representen adecuadamente la variedad musical del mundo (Du & Leung, 2021).

Todo esto subraya la urgencia de llevar a cabo una investigación profunda y específica en el sur de España, que nos permita comprender y mejorar las prácticas de educación inclusiva intercultural en el ámbito musical (Del Mar Bernabé & Martínez-Bello, 2021; Del Mar Bernabé Villodre et al., 2024).

Por todo lo anterior esta tesis doctoral se estructura en cuatro objetivos específicos, cada uno abordado en estudios independientes que han dado lugar a cuatro publicaciones:

1. Comprender las percepciones de los educadores sobre la eficacia de la inclusión intercultural en la Educación, su forma de trabajarla, las adaptaciones curriculares necesarias para llevarla a cabo y los logros alcanzados. (Artículo 1)
2. Entender las percepciones de los equipos directivos sobre la eficacia de la inclusión intercultural en la Educación, su forma de trabajarla, las adaptaciones curriculares necesarias para llevarla a cabo y los logros alcanzados. (Artículo 2)
3. Averiguar las percepciones de los estudiantes sobre la eficacia de la inclusión intercultural en la Educación, su forma de trabajarla en su aula, las adaptaciones curriculares necesarias para llevarla a cabo y los logros alcanzados. (Artículo 3 y 4)
4. Comparar las percepciones de los docentes, equipos directivos y estudiantes sobre la eficacia de la inclusión intercultural en la Educación, su forma de trabajarla, las adaptaciones curriculares necesarias para llevarla a cabo y los logros alcanzados.

Los objetivos del trabajo y los artículos donde se abordan se pueden encontrar con más detalle especificados en la Figura 1 (situada en el capítulo 3).

La estructura de esta tesis se divide en cinco capítulos. El primero de ellos se dedica a la justificación del estudio, donde se subraya su relevancia. Esta argumentación se fundamenta en un profundo conocimiento del tema, evidenciado por la revisión de investigaciones previas sobre el tópico. Hacia el final de este capítulo, se exponen el objetivo principal, que resume la esencia y la finalidad de la tesis, y los objetivos específicos, que describen las etapas necesarias para su completa realización.

El segundo capítulo de esta tesis profundiza en el panorama de la literatura académica relacionada con el tema central de la investigación. Este apartado está dividido en varias secciones que exploran a fondo la educación inclusiva en el ámbito musical, su manifestación en los contextos educativos interculturales y los desafíos clave que ésta presenta en los centros de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato, Escuelas de Música y Danza, Conservatorios Profesionales y Superiores. También se describen los instrumentos de evaluación pertinentes para la temática. Además, es importante señalar que todas las fuentes citadas a lo largo de este capítulo se han referenciado siguiendo las directrices de la séptima edición de la normativa de la American Psychological Association (APA).

El tercer capítulo de la investigación se dedica a la metodología. Aquí se especifica el enfoque de investigación adoptado y se detallan las características metodológicas de cada uno de los estudios que componen la tesis doctoral, incluyendo sus objetivos y los procedimientos utilizados.

El capítulo cuatro ofrece la discusión y las conclusiones de esta investigación, que se ha desarrollado a partir de una recopilación de estudios. En esta sección de la tesis, se plantean las posibles aplicaciones prácticas, se exponen las limitaciones del trabajo y se sugieren futuras líneas de investigación.

Finalmente, en el quinto capítulo se exponen cuatro artículos publicados o en proceso que se han desarrollado teniendo en cuenta los objetivos específicos marcados previamente. La presentación de cada uno replica el formato de sus respectivas publicaciones originales, si bien se han ajustado para cumplir con las directrices de la normativa APA (séptima edición) en cuanto a citación y referenciación, garantizando así el respeto a los derechos de autor de las revistas y su perfecta integración en la tesis doctoral. Cabe destacar que 3 de estos estudios han sido ya publicados en revistas internacionales de reconocido prestigio: *International Journal of Music Education* (indexada en el cuartil 1 de JCR y de SJR). *Education Sciences* (indexada en el cuartil 1 de SJR, y en otras bases de datos como UGC CARE, DOAJ, Educational Research Abstracts , PsycInfo, Y por último, *International Journal of Interdisciplinary Cultural Studies* (indexada en el cuartil 2 de SJR). Además, otro estudio ya ha sido enviado para su publicación en la revista *Educational Management Administration & Leadership* (indexada en el cuartil 1 de JCR y de SJR; y en otras bases de datos).

Capítulo 1. Justificación y Objetivos de la investigación

El primer capítulo de la tesis doctoral establece las bases de la investigación, detallando su justificación y los objetivos del estudio. Se presenta primero la justificación, seguida de los objetivos a desarrollar.

1.1. Justificación

La Península Ibérica, con su privilegiada ubicación geográfica como puente natural entre Europa y África, y su proximidad al Mediterráneo, ha sido históricamente un punto de convergencia y tránsito para innumerables culturas (Aróstegui & Rius-Ulldemolins, 2020). Esta posición estratégica ha propiciado un dinamismo cultural que se manifiesta de manera particularmente intensa en el sur, una región que ha servido como puerta de entrada para diversas civilizaciones a lo largo de los siglos (Hahl & Löfström, 2016; Luengo & Dalmau, 2018). Desde las civilizaciones fenicias y griegas que establecieron colonias comerciales, pasando por la prolongada y enriquecedora presencia musulmana que dejó una profunda huella en la arquitectura, la lengua, la ciencia y las artes, hasta las oleadas migratorias más recientes, el sur de España ha sido un mosaico constante de intercambios culturales (Parella et al., 2023).

Esta riqueza histórica y geográfica se ha visto acentuada en las últimas décadas por un incremento significativo en los flujos migratorios. Estos movimientos poblacionales, si bien multifactoriales, están a menudo motivados principalmente por conflictos, inestabilidad económica y social, o la búsqueda de mejores oportunidades en los países de origen (Alguacil & Alamá-Sabater, 2021). La Península Ibérica, y España en particular, se ha consolidado como un destino clave para personas procedentes de diversas latitudes, lo que ha transformado de manera notable la composición demográfica del país (Niella et al., 2025; Torrado & Asua, 2023). Esta llegada de nuevas poblaciones ha tenido un impacto directo en el incremento de la población

española y, consecuentemente, en la diversidad cultural que permea en todos los ámbitos de la sociedad, siendo las aulas uno de los espacios donde esta transformación es más palpable, especialmente en las comunidades del sur (Carrasco & Coronel, 2017; Lanas, 2017; Shehan, 2020).

El Instituto Nacional de Estadística (INE) corrobora esta tendencia, señalando que el crecimiento poblacional en España se debe en gran medida a la inmigración (INE, 2021). Este fenómeno demográfico no es meramente un dato estadístico; implica una profunda reconfiguración del tejido social y cultural del país, generando nuevos desafíos y, al mismo tiempo, enriquecedoras oportunidades (González-Leonardo et al., 2022). La diversidad cultural que emerge de estos flujos migratorios se manifiesta en la vida cotidiana, en el ámbito laboral, en las tradiciones y, de manera muy específica y relevante para esta propuesta, en el sistema educativo. La escuela, como reflejo de la sociedad, se convierte en el escenario donde esta multiculturalidad se encuentra y, en el mejor de los casos, se integra y celebra (Carranza et al., 2025; Parreño-Castellano et al., 2021).

En este contexto de creciente diversidad, las aulas de música se erigen como espacios privilegiados para la exploración y valoración de las distintas culturas presentes (Villodre, 2020). La música, por su naturaleza intrínseca, es un lenguaje universal que trasciende barreras idiomáticas y culturales, ofreciendo una vía única para el entendimiento y la conexión entre individuos de diferentes orígenes (Martínez-Rodríguez, 2021). Esta característica intrínseca de la música la convierte en una herramienta pedagógica de incalculable valor en la promoción de la educación inclusiva intercultural (Joseph et al., 2020; Westerlund et al., 2021).

Dentro del aula de música, la diversidad cultural se manifiesta de múltiples maneras. Los estudiantes, con sus bagajes culturales únicos, traen consigo un repertorio de sonidos, ritmos, melodías e historias que pueden ser explorados a través de la composición, la improvisación y el estudio de músicas diversas (Kang et al., 2024; Shehan, 2020). Esto no solo implica escuchar y

aprender sobre músicas de otras culturas, sino también animar a los estudiantes a compartir sus propias tradiciones musicales, sus canciones de cuna, sus ritmos festivos o sus instrumentos tradicionales (Cremades-Andreu et al., 2024; Gray, 2019; Walden, 2020). Esta interacción facilita un aprendizaje bidireccional, donde tanto el alumnado como el profesorado se enriquecen mutuamente (Crawford, 2020; Yoo, 2023).

El contacto directo y significativo con distintas manifestaciones culturales a través de la música no solo mejora el aprendizaje puramente musical, sino que también fomenta un aprecio genuino por la diversidad en un sentido más amplio (Rinde & Kenny, 2021). Al comprender la complejidad y la belleza de otras tradiciones musicales, los estudiantes desarrollan una mayor empatía y respeto hacia las personas que las portan (Case et al., 2021; Cuervo & Campayo, 2024; Cho & Han, 2021; Vuoskoski et al., 2017). La música se convierte así en un puente que conecta experiencias, historias y emociones, permitiendo a los alumnos trascender sus propias perspectivas y abrazar la riqueza de lo diferente (Roiha & Sommier, 2021).

La riqueza cultural en el aula de música ofrece oportunidades únicas para explorar diferentes perspectivas, fomentar el respeto, la tolerancia y la comprensión mutua (Hajisoteriou & Angelides, 2017; Hernández-Bravo et al., 2017). Un enfoque pedagógico que incorpore activamente la diversidad musical puede contribuir a derribar prejuicios y estereotipos, promoviendo un ambiente escolar más cohesionado y armónico (Colás-Bravo & Hernández-Portero, 2023). Los proyectos musicales que involucren músicas del mundo, la creación colectiva inspirada en diversas tradiciones o la exploración de instrumentos de diferentes culturas, pueden ser herramientas poderosas para construir un sentido de comunidad y pertenencia entre todos los estudiantes (Chen et al., 2022).

A pesar de los claros beneficios de la diversidad cultural en las aulas de música, la implementación efectiva de una educación inclusiva intercultural presenta sus propios desafíos. Uno de los principales radica en la formación del profesorado (Culp & Salvador, 2021). Muchos docentes, si bien conscientes de la diversidad en sus aulas, pueden carecer de la preparación específica, los recursos o las metodologías pedagógicas adecuadas para integrar eficazmente la multiculturalidad en su práctica diaria (Wong et al., 2016). Esto puede manifestarse en una falta de conocimiento sobre repertorios musicales diversos, en la dificultad para adaptar las metodologías a las necesidades de estudiantes con diferentes bagajes culturales, o en la necesidad de desarrollar una mayor sensibilidad cultural para abordar situaciones complejas que puedan surgir en el aula (Robinson, 2017; Xie, 2024).

Además, los currículos musicales tradicionales a menudo se centran predominantemente en la música occidental, dejando poco espacio para la exploración profunda de otras tradiciones musicales del mundo (Chang & Kou, 2024). Esto puede llevar a una representación insuficiente de las culturas presentes en el aula, lo que a su vez puede generar un sentimiento de exclusión o falta de reconocimiento en los estudiantes de minorías culturales (Yoo, 2020). Es fundamental, por lo tanto, que los currículos sean revisados y ampliados para reflejar la diversidad cultural de la sociedad actual, incluyendo músicas de otras regiones, no solo como curiosidades, sino como parte integral del estudio musical (Bennett, 2023).

Otro desafío importante reside en la disponibilidad de recursos y materiales didácticos que apoyen la enseñanza de músicas diversas (Nethsinghe et al., 2022). Los docentes pueden encontrarse con la escasez de partituras, grabaciones, instrumentos o materiales pedagógicos adaptados a diferentes culturas musicales (Guan et al., 2022). La creación y el acceso a este tipo

de recursos son cruciales para facilitar una práctica pedagógica inclusiva y enriquecedora (Bernard & Talbot, 2023).

A pesar de estos desafíos, las oportunidades son inmensas. La educación inclusiva intercultural en la música puede potenciar el desarrollo de habilidades interculturales en los estudiantes, como la empatía, el pensamiento crítico, la comunicación intercultural y la capacidad de colaborar con personas de diferentes orígenes (Kang, 2021; Li, 2023). Estas habilidades son cada vez más relevantes en un mundo globalizado y son fundamentales para formar ciudadanos competentes y comprometidos con la diversidad (Li et al., 2023).

En vista de la creciente diversidad cultural en las aulas y el potencial transformador de la música como herramienta de inclusión, se hace imperativa la necesidad de una investigación profunda y contextualizada (Ben, 2018). Por este motivo, se propone un estudio que busca analizar las percepciones, de diferentes actores educativos (estudiantes, equipos directivos y profesorado), sobre la educación inclusiva intercultural en el ámbito musical en el sur de España. Esta región, dada su historia y su actual configuración demográfica, representa un caso de estudio particularmente relevante para comprender cómo se vive y se gestiona la diversidad cultural en el contexto educativo musical (Del Mar Bernabé Villodre et al., 2024).

La investigación se centrará en recopilar y analizar las opiniones de los agentes antes mencionados implicados en el proceso educativo musical: el profesorado de música, los estudiantes y los equipos directivos de los centros educativos. La elección de estos grupos se justifica por su papel fundamental en la implementación y vivencia de la educación inclusiva (Draper, 2021). El profesorado es el agente directo en el aula (Clauhs & Sanguinetti, 2022), los estudiantes son los receptores y participantes activos de las prácticas educativas (Bonneville-

Roussy et al., 2020; Tahirbegi, 2021), y los equipos directivos son responsables de la planificación y gestión de las políticas institucionales (Pitts, 2017; Ski-Berg et al., 2024).

El estudio abordará diversas áreas de interés para obtener una comprensión holística de la situación (Barton & Riddle, 2021). Se investigará la influencia de la diversidad cultural en el aprendizaje musical, explorando cómo la presencia de diferentes culturas en el aula impacta en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la motivación de los estudiantes y en los resultados académicos (Mansikka et al., 2018). Esto implica analizar si la diversidad cultural es percibida como un recurso enriquecedor o como un desafío pedagógico (Esteban-Guitart et al., 2019; Szeleiet al., 2019).

Asimismo, se profundizará en la formación docente, evaluando si el profesorado de música se siente adecuadamente preparado para afrontar la diversidad cultural en sus aulas (Boonno et al., 2023). Se explorarán las necesidades formativas específicas, los cursos o talleres que consideran útiles, y las barreras que encuentran para adquirir las competencias necesarias en educación intercultural (Nolasco-Hernández & Tomé-Fernández, 2016; VanDeusen, 2019).

Las prácticas de los centros educativos también serán un foco central de la investigación (Crawford, 2020). Se analizarán las políticas institucionales, los proyectos educativos del centro y las iniciativas concretas que se llevan a cabo para fomentar la inclusión a través de la música. Se buscará identificar ejemplos de buenas prácticas, así como las limitaciones o desafíos que enfrentan los centros para implementar enfoques interculturales (Juan-Morera et al., 2022; Xinyi, 2024).

Finalmente, el estudio abordará otras cuestiones relacionadas con la inclusión a través de la música, como la percepción de la música como herramienta para la cohesión social, la prevención del racismo, y el desarrollo de la identidad cultural de los estudiantes (Bartleet &

Pairon, 2021; Crooke et al., 2023). Se indaga sobre el impacto de la música en la construcción de un ambiente escolar más equitativo y respetuoso (Gervás & Guerrero, 2018).

Esta investigación, al arrojar luz sobre las percepciones de los docentes, equipos directivos y estudiantes, en el sur de España, contribuirá significativamente al campo de la educación musical y la educación inclusiva intercultural. Los resultados obtenidos podrán servir para el diseño de políticas educativas más efectivas, programas de formación docente más pertinentes y prácticas pedagógicas más innovadoras y adaptadas a la realidad multicultural de las aulas españolas del sur (Martín-Sanz et al., 2025). En última instancia, se espera que esta investigación fomente una educación musical que no solo celebre la diversidad, sino que también empodere a todos los estudiantes para desarrollar su potencial creativo y humano en un mundo cada vez más interconectado (Cabedo-Mas & Díaz-Gómez, 2016; Mateu-Luján, 2020).

1.2. Objetivos de la investigación

Por todo lo desarrollado anteriormente, en esta tesis doctoral se plantea conocer y comparar las percepciones de los docentes, los equipos directivos y el alumnado sobre educación inclusiva intercultural en el ámbito musical.

Este objetivo general se desarrolla en los siguientes objetivos específicos:

1. Comprender las percepciones de los educadores sobre la eficacia de la inclusión intercultural en la Educación, su forma de trabajarla, las adaptaciones curriculares necesarias para llevarla a cabo y los logros alcanzados.

2. Entender las percepciones de los equipos directivos sobre la eficacia de la inclusión intercultural en la Educación, su forma de trabajarla, las adaptaciones curriculares necesarias para llevarla a cabo y los logros alcanzados.

3. Averiguar las percepciones de los estudiantes sobre la eficacia de la inclusión intercultural en la Educación, su forma de trabajarla en el aula, las adaptaciones curriculares necesarias para llevarla a cabo y los logros alcanzados.

4. Comparar las percepciones de los docentes, equipos directivos y estudiantes sobre la eficacia de la inclusión intercultural en la Educación, su forma de trabajarla, las adaptaciones curriculares necesarias para llevarla a cabo y los logros alcanzados.

Capítulo 2. Marco teórico

El presente capítulo tiene como finalidad ofrecer un análisis teórico riguroso que permita contextualizar y fundamentar el estudio de la educación musical desde un enfoque inclusivo e intercultural. Para ello, se estructura una revisión de la literatura científica que aborda, desde distintas perspectivas, los principios, marcos normativos, enfoques pedagógicos y tensiones actuales que rodean la inclusión y la interculturalidad en el ámbito educativo, y en el área específica de la educación musical.

En un primer bloque temático, se abordan los conceptos clave de la educación inclusiva, su evolución histórica y sus fundamentos pedagógicos. Se identifican además las principales barreras y desafíos que dificultan su plena implementación en los centros educativos.

Seguidamente, se examina el desarrollo del enfoque de educación intercultural, diferenciándolo del multiculturalismo, y se expone su relevancia en la respuesta educativa ante la creciente diversidad cultural presente en las aulas. Este apartado analiza cómo la interacción entre culturas puede ser un factor enriquecedor, pero también una fuente potencial de conflictos si no se gestiona adecuadamente desde una perspectiva pedagógica transformadora.

A continuación, se plantea la necesidad de una convergencia entre inclusión e interculturalidad, reconociendo que ambas dimensiones son fundamentales para alcanzar una educación de calidad, equitativa y socialmente justa. Esta visión integrada permite abordar de manera más eficaz los desafíos que enfrentan los centros educativos contemporáneos, en los que la diversidad se manifiesta en múltiples formas: culturales, lingüísticas, sociales, entre otras.

En este marco, se introduce el análisis del potencial de la música como herramienta inclusiva e intercultural. Se revisan investigaciones que destacan el papel del currículo de Música como espacio para la participación activa, la construcción colectiva de conocimiento, el desarrollo

emocional y el respeto por la diversidad. Además, se analiza cómo la práctica musical compartida puede contribuir al fortalecimiento de la cohesión grupal, la autoexpresión del alumnado y la construcción de identidades diversas.

Asimismo, se explora la aparición de nuevas formas de conflictos interculturales en entornos digitales, visibilizando cómo estas dinámicas se trasladan al espacio escolar y exigen nuevas estrategias de prevención y abordaje desde las distintas áreas curriculares, incluida la educación musical.

Por último, se presenta un acercamiento al estado de la cuestión en contextos específicos, ciudades fronterizas de España (Ceuta, Melilla y Andalucía), donde la diversidad cultural adquiere una intensidad particular. En este sentido, se analizan también las percepciones del profesorado de Música, del alumnado y de los equipos directivos en relación con la implementación de prácticas educativas inclusivas e interculturales, así como los factores institucionales y formativos que inciden en su desarrollo.

Este recorrido teórico no solo permite establecer los fundamentos conceptuales del estudio, sino también identificar vacíos de investigación y orientar el enfoque metodológico de los capítulos posteriores.

2.1. La Educación inclusiva: conceptos fundamentales y evolución

2.1.1. Definición y Principios de la Educación Inclusiva

La educación inclusiva constituye un enfoque pedagógico y social que defiende el derecho de todo el alumnado a una educación de calidad, sin discriminación y en igualdad de condiciones (Moriña, 2017; Rapp & Corral-Granados, 2021; Sánchez et al., 2019). A diferencia de modelos anteriores centrados en la integración, que implican la adaptación del alumno al sistema educativo existente, la inclusión propone una transformación profunda del sistema para responder a la

diversidad de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, culturas, condiciones socioeconómicas, género u otras características individuales (Haegele, 2019; Kozibroda et al., 2020; Medina-García et al., 2020; Nolasco-Hernández et al., 2019).

Este enfoque se basa en tres principios fundamentales: presencia, participación y aprendizaje (Espinoza et al., 2020; Richardson, 2017). La presencia se refiere a la asistencia y permanencia del alumnado en contextos educativos comunes (Haug, 2017; Raes, 2021); la participación alude a su implicación activa en las actividades escolares (Miao & Ma, 2022; Miao et al., 2022); y el aprendizaje contempla la adquisición de conocimientos, habilidades y valores significativos para la vida (Kefallinou et al., 2020; Uthus & Qvortrup, 2024). Estos principios articulan una visión democrática de la educación, en la que todas las voces son reconocidas y valoradas, y en la que se promueve una cultura de pertenencia (Rapp & Corral-Granados, 2021).

Además, la educación inclusiva parte del reconocimiento de que la diversidad es una condición inherente a todo grupo humano, y que no debe ser vista como un problema, sino como una oportunidad para enriquecer la práctica educativa (Mao, 2021; Nishina et al., 2019). De este modo, el énfasis no recae en el déficit del alumnado, sino en la capacidad del sistema para adaptarse y ofrecer una respuesta educativa flexible, justa y equitativa (Gómez-Hurtado et al., 2021; Horsthemke, 2021).

2.1.2. Marcos Normativos y Legales

La educación inclusiva está respaldada por un conjunto de instrumentos internacionales y nacionales que legitiman el derecho de todas las personas a recibir una educación sin exclusiones (Dalkilic, 2017). A nivel internacional, uno de los documentos más relevantes es la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), la cual establece que las escuelas deben acoger a todos los niños y niñas, independientemente de sus condiciones personales o sociales, y que deben desarrollar

prácticas educativas centradas en la equidad y la participación (Hernández-Torrano, 2020; Meijer & Watkins, 2019).

Del mismo modo, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) refuerza este enfoque al establecer que los Estados deben garantizar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles (De Beco, 2014, 2016). Este tratado, de carácter vinculante, establece el principio de no discriminación y la necesidad de realizar ajustes razonables para asegurar el acceso, la permanencia y el progreso del alumnado con discapacidad (Buchner et al., 2021; Fanu et al., 2022; Fontaine, 2019).

En el contexto español, la legislación educativa ha ido incorporando progresivamente los principios de la educación inclusiva. La Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOE) y su modificación posterior por la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), introducen el principio de equidad y contemplan la atención a la diversidad como un eje transversal del sistema (Amor et al., 2019; Márquez & Aguilar, 2020). Asimismo, se promueve la eliminación de barreras físicas, curriculares y actitudinales, así como la implementación de medidas de apoyo que permitan la participación plena del alumnado en la vida escolar (Lacruz-Pérez et al., 2021; López-Gavira et al., 2019; Torrico et al., 2024).

Estos marcos normativos establecen las bases legales para el desarrollo de políticas educativas inclusivas, si bien su concreción práctica aún enfrenta múltiples desafíos (Engelbrecht, 2020; Guillén-Martínez et al., 2025; Ydesen & Andersen, 2020).

2.1.3. Desafíos y Barreras de la Inclusión

A pesar del respaldo legal y de los avances conceptuales, la implementación de una educación inclusiva efectiva continúa enfrentando importantes desafíos (Sánchez et al., 2019; Vaďurová & Pančocha, 2023). Entre los principales obstáculos se encuentran las barreras

actitudinales, como la persistencia de prejuicios y estereotipos sobre la discapacidad, el origen cultural o la condición socioeconómica del alumnado (Allan, 2024; De Bruin, 2022). Estas actitudes pueden limitar las expectativas docentes y generar prácticas de exclusión, tanto explícitas como implícitas, dentro del aula (Barber, 2018; Capellini et al., 2024; Echeita, 2018).

Otro reto fundamental es la rigidez del sistema educativo, que muchas veces se basa en estructuras curriculares homogéneas, metodologías estandarizadas y criterios de evaluación poco flexibles (Kefallinou et al, 2020; Magnússon et al., 2019). Estas características dificultan la personalización del aprendizaje y la atención a la diversidad (Lindner et al., 2023; Stentiford & Koutsouris, 2022).

Asimismo, se identifican carencias en la formación inicial y continua del profesorado (Arnaiz-Sánchez et al., 2023; García-Vallès et al., 2024). Muchos docentes manifiestan sentirse poco preparados para atender a un alumnado diverso, lo cual incide directamente en la calidad de la respuesta educativa que pueden ofrecer (Rojo-Ramos et al., 2020; Khamzina et al., 2024). A esto se suman limitaciones en los recursos materiales y humanos, así como la falta de una cultura escolar inclusiva que promueva el trabajo colaborativo, la innovación pedagógica y la corresponsabilidad entre todos los actores educativos (Andrei et al., 2024; Arnaiz-Sánchez et al., 2023; Rasmitadila et al., 2023).

Por tanto, avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva requiere no solo reformas normativas, sino también cambios profundos en la cultura institucional, en las prácticas docentes y en los marcos de evaluación y seguimiento (Filippou et al., 2025; Pye, 2025).

2.2. Educación Intercultural: Diversidad cultural en el ámbito educativo

La globalización, los flujos migratorios, la movilidad humana y los cambios sociales han configurado un nuevo escenario educativo caracterizado por una creciente diversidad cultural

(Dyce et al., 2025; Karsgaard, 2021; Pérez-Jorge et al., 2023). En este contexto, las escuelas se enfrentan al reto de ofrecer respuestas inclusivas que reconozcan, valoren y potencien dicha diversidad como una riqueza y no como una dificultad (Sorkos & Hajisoteriou, 2020). La educación intercultural surge, por tanto, como una propuesta pedagógica que busca transformar los sistemas educativos desde una perspectiva de equidad, justicia social, diálogo entre culturas y ciudadanía global (Aguado-Odina et al., 2017; Dyce et al., 2024).

2.2.1. Concepto de Interculturalidad vs. Multiculturalidad

Es fundamental distinguir entre los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad, ya que, aunque a menudo se utilizan como sinónimos, responden a enfoques educativos y sociales distintos (Levrau & Loobuyck, 2018; Modood, 2021). La multiculturalidad se refiere a la coexistencia de diferentes grupos culturales dentro de un mismo espacio geográfico o social, sin que ello implique necesariamente interacción, diálogo o integración entre ellos (Modood, 2017). Desde este enfoque, la diversidad se reconoce, pero puede abordarse desde una lógica esencialista que corre el riesgo de reforzar estereotipos, promover la segregación cultural o legitimar relaciones de poder desiguales (Joppke, 2018; Mansouri & Modood, 2020).

Por el contrario, la interculturalidad implica una relación dinámica, crítica y transformadora entre culturas (Dorsett et al., 2019; Ren, 2022). No se limita a la mera tolerancia o coexistencia, sino que promueve la interacción, el reconocimiento mutuo, la equidad y el enriquecimiento recíproco entre personas y comunidades culturalmente diversas (Baker, 2021). Este enfoque se basa en principios ético-políticos que cuestionan las desigualdades estructurales y buscan construir una ciudadanía democrática, plural y cohesionada (Elias & Mansouri, 2023; Fielding et al., 2023).

Desde la perspectiva educativa, la interculturalidad representa un marco pedagógico que invita a revisar críticamente los contenidos curriculares, las metodologías, las relaciones de poder y los marcos de convivencia escolar, con el fin de garantizar el respeto y la valorización de todas las culturas presentes en la comunidad educativa (Holmes, 2022; Johnson et al., 2025; Kenny et al., 2023; Tian & Dervin, 2023; Tomé-Fernández & Olmedo-Moreno, 2020).

2.2.2. La diversidad cultural en la escuela

Las escuelas, como espacios sociales y formativos, reflejan las transformaciones culturales de las sociedades en las que se insertan (Anyichie et al., 2023; Schwarzenthal et al., 2020). En las últimas décadas, el incremento de la inmigración, el reconocimiento de pueblos originarios, la movilidad estudiantil y los cambios en las configuraciones familiares han generado una heterogeneidad cultural creciente en las aulas (Esteban-Guitart et al., 2019; Olmedo-Moreno et al., 2020; Schachner et al., 2016). Esta diversidad se manifiesta en aspectos como el idioma, las prácticas religiosas, las normas de comportamiento, las formas de aprendizaje, los valores o las expectativas hacia la educación (Khan et al., 2023; Lavrenteva & Orland-Barak, 2020).

Frente a esta realidad de creciente pluralidad cultural en las aulas, los centros educativos están llamados a adoptar respuestas pedagógicas inclusivas que reconozcan la diversidad no como un obstáculo, sino como una fuente de riqueza educativa, social y humana (Knoblauch, 2023; Suri & Chandra, 2021). La diversidad cultural debe ser entendida como una condición inherente a la realidad escolar contemporánea, y no como una circunstancia excepcional (Semião et al., 2023; Schachner, 2019). Este cambio de mirada requiere que el sistema educativo reconsidere no solo sus objetivos y contenidos, sino también sus estructuras, relaciones pedagógicas, formas de evaluación y culturas institucionales (Dursun et al., 2021; Simper et al., 2021).

La escuela intercultural debe propiciar una pedagogía del reconocimiento y del diálogo, capaz de incorporar los saberes, lenguas, historias y prácticas culturales del alumnado en el currículo y en la vida escolar (Cuevas & Rapimán, 2024; Rubio, 2024; Soye, 2023). Este enfoque no solo favorece el desarrollo de una identidad positiva en los estudiantes, sino que también enriquece al conjunto de la comunidad educativa al promover actitudes de apertura, empatía y pensamiento crítico ante la diversidad (Basarkod et al., 2024; Caetano et al., 2020; Strotmann & Kunschak, 2022).

2.2.3. Modelos y enfoques de Educación Intercultural

A lo largo de los años, se han desarrollado diversos modelos teóricos y prácticos para abordar la diversidad cultural en la educación (Bardach et al., 2024; Zembylas, 2023). A continuación, se sintetizan los más representativos, ordenados de menor a mayor grado de implicación crítica y transformadora:

1. Modelo asimilacionista: Plantea que el alumnado culturalmente diferente debe adaptarse a las normas, valores y prácticas del grupo dominante (Alcántara et al., 2022; Celeste et al., 2019). Este enfoque ha sido ampliamente criticado por invisibilizar las identidades culturales minoritarias y reproducir desigualdades (Dubbeld et al., 2019; Konings et al., 2024; Pelak, 2023).
2. Modelo compensatorio o integrador: Propone la adopción de medidas específicas para apoyar al alumnado, bajo la idea de que presenta ciertas carencias que deben ser suplidas (Komalawati et al., 2023). Si bien puede partir de buenas intenciones, este modelo sigue anclado en una perspectiva deficitaria y no cuestiona el sistema educativo en su conjunto (Martínez-Novillo, 2020; Yastrebov, 2023).

3. Modelo multicultural: Reconoce y celebra la diversidad cultural presente en la escuela, generalmente mediante actividades conmemorativas, comidas típicas, días internacionales, etc. (Cook, 2024). Aunque representa un avance frente al modelo anterior, puede quedarse en una aproximación superficial que folcloriza las culturas y evita problematizar las relaciones de poder o los contenidos curriculares (Gorski & Parekh, 2020; Lu et al., 2022).
4. Modelo intercultural: Apuesta por la transformación profunda del sistema educativo, a través de la incorporación de una mirada crítica sobre el currículo, las metodologías, las normas de convivencia y la participación comunitaria (Svarstad & Risager, 2023). Implica el desarrollo de competencias interculturales, tanto en el profesorado como en el alumnado, y promueve una educación orientada a la equidad, el reconocimiento y el diálogo intercultural (Liu, 2024; Valencia & Michelson, 2022).

Este último modelo, si bien es el más complejo de implementar, representa una apuesta coherente con los principios de una sociedad democrática y plural (Giavrimis & Dimitriadou, 2023; López-Rocha, 2020). La educación intercultural, por tanto, interpela a todo el sistema para garantizar una respuesta educativa justa, inclusiva y transformadora (Berdrow et al., 2025; Sales et al., 2023).

2.3. Educación inclusiva intercultural

La educación inclusiva intercultural constituye una propuesta transformadora que responde a las crecientes demandas de equidad, justicia social y reconocimiento de la diversidad cultural en los sistemas educativos contemporáneos (Asqui et al., 2024; Hajisoteriou & Sorkos, 2022; Sorkos & Hajisoteriou, 2020). Esta concepción se erige sobre la confluencia de dos enfoques fundamentales: la inclusión educativa y la interculturalidad, los cuales, en su articulación,

configuran una perspectiva crítica frente a los modelos escolares tradicionales, homogéneos y monoculturales (Valiandes et al., 2018).

La inclusión educativa, en su acepción más avanzada, no se limita a la integración física de estudiantes con necesidades educativas diversas al sistema escolar, sino que implica su participación activa, el respeto a sus diferencias y el logro efectivo de aprendizajes significativos (Asqui et al., 2024; Hajisoteriou & Sorkos, 2022; Sorkos & Hajisoteriou, 2020; UNESCO, 2020). Por su parte, la interculturalidad va más allá de solo reconocer otras culturas. Busca transformar las estructuras de poder para que las relaciones entre culturas sean más justas. Su objetivo es fomentar un diálogo equitativo, donde el conocimiento de todas las culturas tenga el mismo valor (Anjum & Aziz, 2024; Muir et al., 2023).

Desde esta convergencia, la educación inclusiva intercultural se propone no sólo como una metodología pedagógica, sino como una apuesta ética, política y epistemológica que reconoce la pluralidad cultural como un valor constitutivo del proceso educativo (Elias & Mansouri, 2023; Marcelín-Alvarado et al., 2021). En este marco, se reconoce que los saberes, lenguas y cosmovisiones de los pueblos originarios, afrodescendientes y otros grupos históricamente excluidos poseen la misma legitimidad que los conocimientos hegemónicos, usualmente de origen eurocéntrico (David-Izvernar et al., 2025; Escarbajal-Frutos et al., 2019).

La implementación de este enfoque requiere una profunda revisión de las políticas públicas, los currículos, las prácticas pedagógicas y los procesos de formación docente (Giavrimis & Dimitriadou, 2023; Hayes & Cheng, 2020). Implica también una comprensión crítica de las desigualdades estructurales que afectan a ciertos colectivos, así como la voluntad institucional de construir espacios educativos verdaderamente democráticos, equitativos y culturalmente relevantes (Chimbi & Jita, 2021; Golubeva & Yelubayeva, 2025).

En este contexto, la educación inclusiva intercultural no se limita a una intervención técnica o administrativa, sino que implica un compromiso ético y político con la transformación de las estructuras sociales y educativas que perpetúan la desigualdad (Souto-Manning & Winn, 2019). Por tanto, se configura como un proceso dinámico, situado y en constante construcción, que debe ser analizado desde múltiples dimensiones (Ingram & Gamsu, 2022; Terzi et al., 2023).

2.3.1. Convergencia de Inclusión e Interculturalidad

La convergencia entre inclusión e interculturalidad en el ámbito educativo responde a la necesidad de abordar de forma integral las múltiples formas de exclusión que afectan a estudiantes pertenecientes a diversas culturas, lenguas, etnias y contextos sociales (Mendoza-Zuany, 2020; Salgado-Orellana et al., 2019). Esta intersección reconoce que los procesos de exclusión no son unidimensionales, sino que están atravesados por factores interrelacionados como la clase social, el género, la etnicidad, la discapacidad, la orientación sexual, la lengua materna, entre otros (Maher & Haegele, 2024; Tarabini et al., 2018).

La inclusión educativa, en su concepción más avanzada, no solo persigue la incorporación de estudiantes al sistema escolar, sino que exige su plena participación y el logro de aprendizajes significativos (Dullaart et al., 2023; Quinlan & Thomas, 2024). Esto implica transformar los contextos institucionales y curriculares para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones, puedan aprender en entornos que respeten su identidad y promuevan su desarrollo integral (Huertas et al., 2024; Messiou, 2017; Olmos-Gómez et al., 2020).

Por su parte, la interculturalidad, entendida desde un enfoque crítico y no meramente folclórico, cuestiona las relaciones de poder que subordinan a las culturas no hegemónicas y propone una educación basada en el reconocimiento, el diálogo horizontal y la construcción conjunta de significados (R’boul, 2023; Wang & Wen, 2023). Esta visión supera el enfoque

multicultural que tiende a la mera coexistencia de culturas sin una interacción transformadora (Martin & Pirbhai-Illich, 2016).

La convergencia de ambos enfoques permite avanzar hacia una educación que no solo integre a los estudiantes en la escuela, sino que transforme la escuela misma en un espacio inclusivo, plural y equitativo (Tovar-Gálvez, 2021). En este sentido, la educación inclusiva intercultural se presenta como una propuesta epistemológica, política y pedagógica que busca trascender las lógicas homogeneizadoras y contribuir a la construcción de sociedades más justas y democráticas (Portera, 2020; Rosa, 2021).

Un aspecto clave de esta convergencia es el reconocimiento de que las prácticas educativas deben ser culturalmente relevantes y socialmente justas (Aronson & Laughter, 2016; Khalifa et al., 2016). Esto significa diseñar políticas y estrategias pedagógicas que partan del contexto sociocultural de los estudiantes, reconociendo su lengua materna, sus formas de aprender y sus referentes culturales como base para el proceso educativo (Evan et al., 2025). De igual modo, implica el fortalecimiento de las capacidades docentes para trabajar con la diversidad, desde una postura reflexiva y autocrítica que cuestione los prejuicios y estereotipos naturalizados (Aronson, 2020; Parkhouse et al., 2022).

2.3.2. Dimensiones de la Educación Inclusiva Intercultural

La educación inclusiva intercultural se compone de varios aspectos que están conectados entre sí. Para entenderla, ponerla en práctica y evaluarla de forma completa, es útil analizar cada uno de estos aspectos por separado (Garrido et al., 2020). Sin embargo, es importante recordar que todas estas partes forman un conjunto dinámico que influye de manera integral en cómo se desarrollan los procesos educativos (David-Izvernar et al., 2025).

a) Dimensión epistemológica

Esta dimensión se centra en analizar qué formas de conocimiento son reconocidas como legítimas dentro del ámbito educativo. En contextos monoculturales y con una visión eurocéntrica, los saberes tradicionales, comunitarios o indígenas suelen quedar invisibilizados o son considerados de menor valor. En contraste, se privilegia lo que se denomina *conocimiento académico*, entendido como aquel producido en instituciones formales como universidades o centros de investigación, que sigue métodos científicos occidentales y se presenta como objetivo, neutro y "universal". Esta jerarquización establece una relación desigual entre distintas formas de saber, donde lo académico goza de mayor legitimidad y autoridad (Schlaufer et al., 2024).

La educación inclusiva intercultural exige una visión del conocimiento más abierta y diversa (epistemología plural). Esto significa reconocer que hay diversas formas válidas de saber y fomentar un diálogo entre ellas (Tovar-Gálvez, 2021; R'boul, 2022). No se trata solo de añadir contenidos de diferentes culturas, sino de cuestionar las ideas que ponen ciertos conocimientos por encima de otros (R'boul & Dervin, 2024).

b) Dimensión curricular

La dimensión curricular es un pilar fundamental para la inclusión intercultural, ya que en ella se concretan los contenidos, enfoques y valores que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje (Murillo, 2024). Un currículo que busca ser inclusivo e intercultural debe caracterizarse por su flexibilidad, contextualización y participación, integrando las realidades, lenguas y cosmovisiones propias de los estudiantes (Huang, 2017).

Además, este currículo debe promover activamente el pensamiento crítico, el respeto por la diversidad y la valoración de las identidades culturales como elementos inherentes al proceso de aprendizaje (Bajaj & Bartlett, 2017; Vendrell-Morancho & Rodríguez-Mantilla, 2020). Para lograr esto, es imprescindible realizar una revisión exhaustiva tanto del currículo prescrito, lo que

está oficialmente documentado, como del currículo oculto, las enseñanzas implícitas y no intencionadas, con el fin de identificar y erradicar cualquier sesgo, omisión o estereotipo que pudiera existir (Dumitru, 2019; Steyn & Vanyoro, 2023).

c) Dimensión pedagógica

Las prácticas pedagógicas son el corazón de la inclusión intercultural, ya que son la forma en que se lleva a cabo. Deben enfocarse en asegurar que todos los estudiantes participen activamente a través de métodos de enseñanza colaborativos, diferenciados y que promuevan un aprendizaje significativo (Gao, 2024; Gonzales & De María Sánchez-Aguirre, 2025).

Una pedagogía inclusiva e intercultural fomenta el diálogo, la cooperación, el trabajo en equipo entre diferentes áreas del conocimiento (interdisciplinario) y la construcción conjunta del saber, siempre respetando los ritmos, estilos y trayectorias individuales de aprendizaje (Berkane, 2025; Rodríguez-Sabiote et al., 2022; Stentiford & Koutsouris, 2020). Además, implica usar recursos didácticos que sean culturalmente relevantes y reconocer la lengua materna de los estudiantes como una forma legítima y válida para aprender (O'neill & Viljoen, 2021; Scibetta & Carbonara, 2020).

d) Dimensión institucional

La dimensión institucional se centra en cómo las organizaciones educativas se estructuran y operan para acoger, valorar y responder a la diversidad (Elias & Mansouri, 2023). Una institución que busca ser inclusiva e intercultural debe fomentar un clima escolar positivo, libre de discriminación y violencia, y establecer vías para la participación efectiva de todas las comunidades educativas (Epelde-Larrañaga et al., 2020; Pastena 2025).

La gestión escolar, por su parte, debe ser democrática y estar en sintonía con el entorno sociocultural, impulsando relaciones de respeto, solidaridad y cooperación entre todos los

implicados (Silva & Da Silva, 2022). Para fortalecer esta dimensión, es esencial la formación continua del personal docente y directivo en áreas como la diversidad, la equidad y los derechos humanos (Barrett, 2018; Pratami et al., 2021).

e) Dimensión sociopolítica

Finalmente, la dimensión sociopolítica se refiere al rol que la educación ejerce en la transformación de las estructuras sociales (Palaiologou & Gorski, 2017). La educación inclusiva intercultural no puede aislarse de los procesos históricos y políticos que dan forma a las desigualdades estructurales (Mitchell, 2023). En este sentido, se considera una herramienta para la emancipación social, el empoderamiento de los pueblos históricamente excluidos y la construcción de una ciudadanía intercultural (De Hei et al., 2019; Zheng et al., 2020).

Esta dimensión implica contar con una voluntad política constante y con una buena coordinación entre los diferentes niveles del sistema educativo. Además, requiere que los movimientos sociales y las comunidades participen activamente en la creación y definición de las políticas educativas (Culp, 2025; R'boul, 2021).

2.4. La música como potenciadora de inclusión e interculturalidad en el contexto educativo

La música, entendida como una expresión cultural presente en todas las sociedades y vinculada de manera profunda a la experiencia humana, ofrece un potencial significativo para promover procesos de inclusión y de intercambio intercultural en la educación (Crawford, 2020; Yoo, 2021; Li, 2023). Gracias a su carácter multidimensional y a su facultad de superar las fronteras del idioma y de la cultura, se configura como una herramienta especialmente valiosa para favorecer espacios de aprendizaje equitativos y sensibles a la diversidad (Foster & Sutela, 2024).

Esta sección explorará el papel fundamental de la música en la educación, analizando cómo puede operar como una potente herramienta para la inclusión de todos los estudiantes y como un

vehículo para la promoción del diálogo y la comprensión intercultural (Mellizo, 2019). Se profundizará en la relevancia del currículo de la materia de música, su capacidad para fomentar la inclusión y la interculturalidad, y los múltiples beneficios derivados de una educación musical que integre estos principios (Estrada-Vidal & Epelde-Larranaga, 2020).

2.4.1. El currículo de Música y su rol en la Educación

El currículo de Música desempeña una función crucial en la configuración de la experiencia educativa de los estudiantes, yendo más allá de la mera transmisión de conocimientos técnicos o históricos (Dissinger, 2023; Massy & Sembiante, 2022). Tradicionalmente, la enseñanza musical se ha centrado en el desarrollo de habilidades instrumentales y la apreciación de cánones estéticos preestablecidos, a menudo con una fuerte influencia de la tradición musical occidental (Lu, 2022; Xie et al., 2024). Sin embargo, una concepción moderna y comprehensiva del currículo de Música lo posiciona como un espacio para el desarrollo integral del individuo, abarcando dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y culturales (Lee & Liu, 2021).

En el contexto actual, el currículo de Música debe ser concebido como un elemento dinámico y flexible, capaz de adaptarse a las realidades socioculturales de los estudiantes y de integrar una pluralidad de expresiones musicales (Barton & Riddle, 2021). Esto implica ir más allá de la memorización de conceptos o la ejecución de piezas, para fomentar la creatividad, la expresión personal y la capacidad de escucha crítica. Un currículo musical efectivo debe promover la experimentación sonora, la improvisación, la composición y la interpretación, permitiendo a los estudiantes explorar su propia musicalidad y la de otros (Park, 2019; Pellegrino et al., 2018).

Además, el currículo de Música tiene el potencial de actuar como un catalizador para el desarrollo de competencias transversales esenciales. A través de la práctica musical, se estimulan habilidades como la disciplina, la perseverancia, el trabajo en equipo, la comunicación y la

resolución de problemas (Diz-Otero et al., 2023; Johnson et al., 2024). La lectura musical contribuye significativamente al fortalecimiento del pensamiento abstracto y la lógica, ya que implica la decodificación de símbolos, la anticipación de estructuras y la coordinación de procesos mentales complejos, lo que se traduce en mejoras de la fluidez lectora y en la activación de áreas cerebrales asociadas al procesamiento lógico y visual (Swaminathan et al., 2018). Por otro lado, la interpretación musical en conjunto fomenta la coordinación interpersonal y la empatía, ya que requiere sincronización, atención compartida y la capacidad de interpretar las intenciones y emociones de los demás a través de la música (Cuervo & Campayo, 2024; Wallace & Harwood, 2018). Estudios recientes demuestran que la participación en actividades musicales grupales, especialmente aquellas basadas en la improvisación y la composición, potencia la cooperación, la consideración de diferentes perspectivas y la comprensión emocional entre los participantes (Arenas-Carranza et al., 2025; Wu & Lu, 2021). Además, la coordinación armónica y temporal durante la interpretación conjunta está directamente relacionada con la percepción de afiliación y control social, lo que refuerza la importancia de la música como herramienta para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales (Aucouturier & Canonne, 2017). Así, la práctica musical, tanto individual como colectiva, favorece el desarrollo integral de competencias cognitivas y socioemocionales esenciales para la vida cotidiana (Pantaleo et al., 2024).

Es fundamental que el diseño curricular de la asignatura de Música reconozca y valore las experiencias musicales previas de los estudiantes, tanto las formales como las informales (Dissinger, 2023; Su et al., 2024). Esto incluye no solo la música que escuchan en su vida diaria, sino también las tradiciones musicales de sus comunidades y familias. Al integrar estas vivencias, el currículo se vuelve más significativo y relevante, lo que a su vez incrementa la motivación y el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje musical (Dissinger, 2023). Un enfoque centrado

en el estudiante, que respete y aproveche la diversidad de antecedentes musicales, fomenta la participación activa y el sentido de pertenencia, permitiendo que los alumnos se vean reflejados en los contenidos y actividades propuestas (Massy & Sembiante, 2022). Además, la inclusión de géneros y prácticas musicales diversas en el currículo contribuye a una educación más equitativa y culturalmente pertinente, fortaleciendo tanto la identidad individual como la colectiva (Corcoran, 2021; Epelde-Larrañaga & Bravo-Yebra, 2020; Saltari & Kokkidou, 2024). La investigación recomienda que los docentes reciban formación en pedagogías culturalmente sensibles y que se promuevan colaboraciones con la comunidad educativa para enriquecer las experiencias musicales escolares (Anderson, 2022; McPhail & Rata, 2019). Así, al reconocer y valorar las experiencias musicales previas, el currículo de Música se convierte en una herramienta poderosa para el desarrollo integral y la inclusión educativa (Attas, 2022; Ma & Heng, 2023).

Finalmente, la revisión constante del currículo de Música es esencial para eliminar sesgos culturales o eurocéntricos que puedan limitar la exposición de los estudiantes a la diversidad musical global (Fellezs, 2021; Martínez-Delgado, 2019). Investigaciones recientes como la de Bradley y Hess (2021) evidencian que muchos materiales y programas educativos privilegian la música europea y blanca, mientras que otras culturas son presentadas de forma superficial, exótica o incluso distorsionada, lo que refuerza estereotipos y excluye perspectivas minoritarias. Para contrarrestar esto, se recomienda incorporar géneros, estilos e instrumentos de diversas culturas, así como explorar las funciones sociales y rituales de la música en diferentes contextos, permitiendo una visión más amplia y crítica del fenómeno musical (Ben, 2022). Este enfoque no solo enriquece el aprendizaje musical, sino que también promueve la empatía, el respeto y la comprensión intercultural, construyendo puentes entre distintas cosmovisiones (Benson et al., 2021; Hall, 2024). Asimismo, la enseñanza de la música ha de plantearse desde un enfoque

relacional y abierto, que no imponga fronteras culturales estrictas y que tenga en cuenta las relaciones de poder y privilegio que, a lo largo de la historia, han influido en la configuración del currículo (Gibson, 2025; Thumlert & Nolan, 2019). Así, el currículo de Música no solo educa en música, sino a través de la música, contribuyendo a una formación más inclusiva, crítica y conectada con la realidad multicultural del mundo actual (Good-Perkins, 2021; Groon, 2025).

2.4.2. La Música como herramienta para la inclusión

La música es una herramienta fundamental para la inclusión educativa, ya que favorece la integración de estudiantes con diferentes orígenes, capacidades y contextos (Crawford, 2017, 2020; Draper, 2021). Diversos estudios señalan que la educación musical fortalece el sentido de pertenencia (Han et al., 2025), la motivación y el bienestar (Kiss et al., 2025; Sun, 2022), especialmente en entornos multiculturales y con alumnado vulnerable (Gómez-Zapata et al., 2020; Jiang, 2024).

Las prácticas musicales inclusivas promueven la igualdad, la justicia social y la participación activa, superando barreras comunicativas y cognitivas (Juan-Morera et al., 2022). Enfoques pedagógicos como la metodología Orff o las actividades transculturales fomentan la confianza y las relaciones interpersonales (Bernard & Talbot, 2023; Wang & Odena, 2025). Sin embargo, aún existen retos vinculados al acceso desigual y a la formación docente (Chiba & Hebert, 2025).

La participación musical impulsa la expresión, la comunicación y la conexión social (Ilari & Cho, 2023; Váradi, 2022), además de mejorar el desarrollo cognitivo, lingüístico y emocional (Cremades-Andreu, 2024; Herrera & Berrío, 2017; Na, 2024; Román-Caballero et al., 2022; Tanja et al., 2021). También potencia la creatividad y la confianza (Ivasenko, 2023). Las actividades

grupales, como bandas o ensambles, refuerzan la colaboración y la integración social, pilares de una educación inclusiva (Cremades-Andreu & García-Sanz, 2022; Schatt, 2024).

Uno de los aspectos más significativos de la música para la inclusión radica en su capacidad para eliminar o minimizar las barreras de comunicación (Burns et al., 2024; Ong et al., 2024). Para estudiantes con diversidad funcional, como aquellos con Trastornos del Espectro Autista (TEA) o dificultades de comunicación verbal, la música puede convertirse en un canal primario de interacción y autoexpresión (Sharda et al., 2018; Shi et al., 2024). La melodía, el ritmo y la armonía ofrecen un marco estructurado y predecible que puede ser más accesible que el lenguaje verbal, facilitando la comprensión y la respuesta (Bianco et al., 2016; Koelsch et al., 2019). Además, la música actúa como un puente intercultural, permitiendo la comunicación y el entendimiento entre alumnos de diferentes orígenes culturales, incluso cuando el idioma es una barrera (Crooke et al., 2024; Fernández-García, 2024). Del mismo modo, para estudiantes con dislexia o dificultades de aprendizaje, el enfoque multisensorial de la música, que involucra la audición, la vista (lectura de partituras) y el tacto (manipulación de instrumentos), puede reforzar el aprendizaje y la memoria de una manera que otros métodos no logran (Bouloukou et al., 2021; Habib et al., 2016).

Además, la música fomenta un sentido de pertenencia y comunidad. La práctica musical colectiva, ya sea en un coro, una orquesta o un grupo de percusión, requiere colaboración, escucha mutua y adaptación (Ford, 2020; Verneert et al., 2021). Cada participante, con sus habilidades únicas, contribuye a un objetivo común, lo que fortalece la autoestima y el sentido de valía personal (Elvers et al., 2018; Otacıoğlu, 2020). En estos contextos, las diferencias individuales se transforman en fortalezas, ya que la diversidad de voces e instrumentos enriquece el resultado final (Kragness et al., 2020; Nave et al., 2018). Esto es particularmente beneficioso para estudiantes que pueden sentirse marginados en otros ámbitos académicos o sociales, proporcionándoles un espacio

seguro donde sus contribuciones son valoradas y celebradas (Estrada-Vidal et al., 2022; Regus, 2025).

La música también es una herramienta eficaz para el desarrollo de habilidades socioemocionales (Cores-Bilbao et al., 2019; Epelde-Larrañaga et al., 2020; Ros-Morente etr al., 2019). La expresión de emociones a través de la interpretación, la empatía que surge al escuchar y comprender las intenciones musicales de otros, y la paciencia requerida para dominar un instrumento o una pieza, contribuyen al crecimiento emocional de los estudiantes (Morand-Grondin et al., 2025; McDonald et al., 2022). Para aquellos con dificultades en la regulación emocional o en la interacción social, la estructura y el carácter expresivo de la música pueden ofrecer un marco para explorar y gestionar sus sentimientos de manera constructiva.

Finalmente, la música puede ser utilizada como un medio para la adaptación curricular y la diferenciación pedagógica (Pring et al., 2024; Tahirbegi, 2023). Las actividades musicales pueden ser fácilmente modificadas para adaptarse a diferentes niveles de habilidad y estilos de aprendizaje (Sinn & Wing, 2024; Wong et al., 2020). Por ejemplo, en una clase de percusión, algunos estudiantes pueden tocar ritmos complejos, mientras que otros pueden mantener un pulso simple, y todos contribuyen al conjunto. Esto permite que todos los estudiantes participen activamente y experimenten el éxito, promoviendo un ambiente de aprendizaje verdaderamente inclusivo donde la diversidad es una fuente de riqueza y no un obstáculo (Cardany, 2025; Fuelberth & Woody, 2023; Walden, 2020).

2.4.3. La Música como vehículo para la Interculturalidad

La música es un espejo de la diversidad cultural humana, reflejando las creencias, valores, historias y cosmovisiones de los pueblos alrededor del mundo (Sun & Han, 2025; Westerlund et al., 2021). Como tal, se erige como un vehículo excepcional para la promoción de la interculturalidad en el

ámbito educativo, facilitando el conocimiento, la comprensión y el respeto por las distintas identidades culturales (Guan et al., 2022).

Al introducir a los estudiantes a la música de diversas culturas, se les ofrece una ventana a otras formas de pensar y de sentir. No se trata simplemente de escuchar melodías exóticas, sino de explorar los contextos sociales, históricos y rituales en los que esa música se produce y se consume (Font-Navarrete, 2021). Por ejemplo, el estudio de la música africana no solo permite comprender sus complejas estructuras rítmicas, caracterizadas por la polirritmia, la improvisación y la participación colectiva, sino que también invita a explorar su función social y cultural en ceremonias comunitarias y en la narración oral (Shilton & Jablonka, 2022). En muchos contextos africanos, la música es un elemento central en festivales, rituales de iniciación y ceremonias de sanación, donde refuerza la identidad, los valores y la cohesión del grupo (Djokpe, 2020; Izu & De Villiers, 2022). Además, la música y la narración oral están profundamente entrelazadas. Canciones, proverbios y relatos transmiten conocimientos, historias y tradiciones de generación en generación, funcionando como un medio vital para la preservación cultural y la educación comunitaria (Osei-Tutu, 2022, 2024).

La práctica musical intercultural va más allá de la audición pasiva. La interpretación activa de música de otras culturas fomenta una comprensión experiencial y empática (Hadley & Norris, 2016). Al intentar cantar en otro idioma, tocar un instrumento no familiar o aprender un ritmo complejo de otra tradición, los estudiantes se enfrentan a desafíos que les obligan a salir de su zona de confort cultural y a desarrollar nuevas habilidades (Fay et al., 2022; Li et al., 2023). Este proceso genera una conexión más profunda con la cultura de origen de la música, facilitando la identificación y el respeto. Además, la colaboración en proyectos musicales que combinan elementos de diferentes tradiciones promueve el diálogo intercultural en la práctica, animando a

los estudiantes a negociar, adaptar y co-crear en un ambiente de respeto mutuo (Lightstone et al., 2023).

La música también puede ser utilizada para abordar y deconstruir prejuicios y estereotipos culturales. Al presentar ejemplos de música que desafían las preconcepciones o al explorar las historias de músicos de diversas procedencias, se fomenta el pensamiento crítico y se desmantelan las nociones simplistas sobre el otro (López, 2021; Ramada-Prieto et al., 2021). Por ejemplo, estudiar Jazz no sólo introduce un género musical, sino que también permite explorar su origen en las comunidades afroamericanas y su papel en la lucha por los derechos civiles, proporcionando una lente a través de la cual analizar la historia social y política (Berliner, 2023).

Finalmente, la música intercultural contribuye a la construcción de identidades complejas y enriquecidas (Banzon, 2023; Thomson, 2024). En un mundo globalizado, los estudiantes interactúan cada vez más con diversas culturas (Einfalt et al., 2022; Navarro et al., 2025). La educación musical intercultural les proporciona las herramientas para navegar esta diversidad, para valorar su propia herencia cultural y para apreciar la de los demás (Timonen, 2021). Al reconocer la pluralidad de expresiones musicales como un reflejo de la pluralidad humana, se fomenta una ciudadanía global consciente y respetuosa (Thomson, 2024), capaz de construir puentes de entendimiento en un mundo cada vez más interconectado (Walden, 2020).

2.4.4. Beneficios de la Educación Musical Inclusiva Intercultural

La implementación de una educación musical que integre los principios de inclusión e interculturalidad genera una multiplicidad de beneficios que trascienden el ámbito estrictamente musical, impactando positivamente en el desarrollo integral de los estudiantes y en la construcción de una sociedad más justa y cohesionada. Estos beneficios pueden categorizarse en varias dimensiones clave:

En el plano cognitivo y académico, la educación musical inclusiva intercultural potencia habilidades esenciales (Crawford, 2020). La exposición a diversas estructuras musicales y la necesidad de adaptarse a diferentes ritmos y escalas estimulan la flexibilidad cognitiva y el pensamiento divergente (Li, 2023). El aprendizaje de lenguas a través de canciones de diferentes culturas no solo mejora la pronunciación y el vocabulario, sino que también facilita la comprensión de las estructuras lingüísticas (Ma, 2025). Además, la memorización de letras y melodías, la lectura musical y la coordinación necesaria para la interpretación contribuyen al desarrollo de la atención, la concentración y la memoria, habilidades transferibles a otras áreas del currículo (Jaschke et al., 2018; Kuhl et al., 2019). Y la resolución de problemas que implica la práctica musical, como la afinación o la coordinación en un conjunto, mejora las capacidades analíticas y sintéticas (Roesler, 2021; Slette 2018; Sternberg & Kibelsbeck, 2021).

Desde una perspectiva socioemocional, los beneficios son igualmente significativos. La participación en actividades musicales inclusivas fomenta un fuerte sentido de pertenencia y autoeficacia, especialmente en estudiantes que pueden sentirse marginados en otros contextos (Crawford, 2020; Egana-del Sol et al., 2019; Juan-Morera et al., 2022). El trabajo en equipo inherente a la práctica musical colectiva promueve la empatía, la cooperación y el respeto mutuo, ya que los estudiantes deben escucharse, coordinarse y apoyarse para lograr un objetivo común (Cooper, 2025; Jellison et al., 2017). La expresión emocional a través de la música ofrece un canal seguro para la exploración y gestión de sentimientos, contribuyendo al desarrollo de la inteligencia emocional (Olalla, 2024; Na, 2024). Además, la superación de desafíos musicales y el éxito en la interpretación refuerzan la autoestima y la confianza en sí mismos (Hogle, 2020).

En cuanto al desarrollo cultural y cívico, la educación musical inclusiva intercultural es un pilar fundamental para la formación de ciudadanos globales. Al exponer a los estudiantes a la

riqueza y diversidad de las tradiciones musicales del mundo, se cultiva una apreciación genuina por la pluralidad cultural y el patrimonio de la humanidad (Villodre, 2020). Esto ayuda a derribar barreras culturales y a combatir estereotipos y prejuicios, al fomentar una comprensión más profunda de las diferentes cosmovisiones y formas de vida (Westerlund et al., 2021). Se promueve el diálogo intercultural y se construye una ciudadanía activa y comprometida con los valores de la diversidad, la equidad y el respeto (Aliksiichuk et al., 2024). Los estudiantes aprenden a valorar no solo su propia identidad cultural, sino también la de los demás, desarrollando una perspectiva más amplia y tolerante del mundo (Rinde & Christophersen, 2021).

Finalmente, a nivel personal y de bienestar, la música tiene un impacto terapéutico y enriquecedor. La participación musical reduce el estrés, mejora el estado de ánimo y proporciona una salida creativa para la expresión personal (Campillo et al., 2023; De Witte et al., 2020; Leubner & Hinterberger, 2017). Para estudiantes con necesidades educativas especiales, la música puede ser una herramienta poderosa para la estimulación sensorial y cognitiva, así como para el desarrollo de habilidades motoras (Brancatisano et al., 2020). La alegría intrínseca de crear y compartir música contribuye significativamente al bienestar general y a la calidad de vida de los estudiantes, convirtiendo el aula en un espacio de disfrute y crecimiento (Rebecchini, 2021).

En síntesis, una educación musical que abrace plenamente los principios de inclusión e interculturalidad no es solo una adición valiosa al currículo, sino una necesidad imperante en el siglo XXI (Crawford, 2020). Sus beneficios multidimensionales preparan a los estudiantes no solo para ser músicos, sino para ser individuos plenos, ciudadanos conscientes y miembros activos de una sociedad global diversa y en constante evolución (Li, 2023).

2.5. Enfoques pedagógicos para la inclusión cultural en la Educación Musical

La Educación Musical, tradicionalmente anclada en el canon occidental, ha evolucionado hacia la adopción de enfoques pedagógicos inclusivos que reconocen y valoran la diversidad cultural como un pilar fundamental del aprendizaje (Campbell, 2020). Este giro paradigmático responde a la necesidad de construir una educación más equitativa y relevante en contextos multiculturales (Prest, 2020). La inclusión cultural en este campo no se limita a la simple exposición de las músicas de diferentes orígenes, sino que implica una praxis educativa que integra la etnomusicología y la pedagogía crítica para fomentar la comprensión profunda de las relaciones entre la música, la identidad, la historia y la sociedad (Jorritsma, 2021; Kallimopoulou, 2022).

Desde esta perspectiva, la educación musical inclusiva se fundamenta en varios enfoques. Uno de los más influyentes es la pedagogía musical culturalmente receptiva (Culturally Responsive Music Pedagogy), que sitúa las experiencias, los conocimientos y las tradiciones musicales de los estudiantes en el centro del currículo (Battersby & Martin, 2025). Este enfoque no solo utiliza la música de las culturas de los estudiantes como recurso didáctico, sino que también valida sus identidades culturales, promoviendo un ambiente de respeto mutuo y pertenencia (Bennett, 2023; Cumberledge & Williams, 2022; Shaw, 2016).

Otro enfoque relevante es la pedagogía musical transcultural, que promueve el estudio comparativo de las músicas del mundo. A diferencia de un simple modelo de músicas del mundo superficial, este enfoque anima a los estudiantes a explorar las estructuras, contextos y funciones de las músicas de diversas culturas, fomentando el pensamiento crítico sobre la hegemonía cultural y los estereotipos (Cremades-Andreu et al., 2024; Vendrell-Morancho et al., 2025). Se busca que los estudiantes no solo aprecien otras músicas, sino que comprendan el rol social y el significado simbólico que estas tienen en sus comunidades de origen (López et al., 2016).

Adicionalmente, la pedagogía musical para la justicia social aborda directamente cómo la música puede ser utilizada para desafiar las desigualdades sociales, el racismo y la opresión (Good-Perkins, 2021; Salvador & Kelly-McHale, 2017). Este enfoque utiliza la música como una herramienta para la reflexión crítica sobre temas de poder, privilegio e identidad, animando a los estudiantes a convertirse en agentes de cambio a través de la interpretación, la composición y el análisis musical (Lewis & Christophersen, 2021) A través de la discusión de la historia de la música y la representación en los cánones musicales, los educadores pueden guiar a los estudiantes a reconocer y cuestionar las narrativas dominantes (Cassman, 2022; Spruce, 2024).

2.5.1. Estrategias para fomentar la apreciación y comprensión de la diversidad cultural a través de la música

Para que los enfoques pedagógicos que hemos mencionado no se queden solo en la teoría, es fundamental poner en práctica estrategias didácticas específicas. La meta es ir más allá de que los estudiantes simplemente escuchen música de otras culturas; queremos que desarrollen una competencia cultural real y un compromiso activo con la diversidad (Bennett, 2023). Para lograrlo, estas estrategias deben fomentar una interacción profunda con la música y el contexto en el que surge, lo que les permitirá comprender la diversidad de una forma mucho más completa (Chaiwanichsiri, 2025).

1. Investigación y Contextualización Etnomusicológica: Antes de introducir una pieza musical de una cultura específica, es crucial que los estudiantes exploren su contexto de origen (Campbell, 2020; Hesselink, 2021). Las actividades pueden incluir la investigación sobre los instrumentos utilizados, las funciones sociales de la música (ej. rituales, celebraciones, protestas), las biografías de los intérpretes o compositores, y las narrativas históricas asociadas (Kallimopoulou, 2022; Zhuang & Pan, 2022). Por ejemplo, en lugar

de solo escuchar un gamelan balinés, los estudiantes podrían investigar su papel en los rituales de danza y teatro, y su relación con la cosmología hindú-budista. Esta contextualización evita la superficialidad y promueve una comprensión más profunda (Avis, 2023; McKerrell, 2021).

2. Aprendizaje por Imitación y Participación Activa: La participación directa en la creación musical de otras culturas es una de las estrategias más efectivas. El aprendizaje de canciones, ritmos y danzas de diferentes tradiciones permite a los estudiantes experimentar de primera mano los sistemas musicales y los valores estéticos de esa cultura (Pérez-Moreno, 2018). Por ejemplo, enseñar a los estudiantes a tocar un patrón rítmico de un djembe africano o a cantar un canto responsorial de una comunidad afroamericana no solo desarrolla habilidades técnicas, sino que también fomenta la empatía y el respeto al conectar el cuerpo con la expresión cultural (Ilari et al., 2020; Ilari & Cho, 2023).
3. Diálogo y Conexiones Interculturales: Las discusiones guiadas son fundamentales para que los estudiantes establezcan conexiones entre su propia experiencia musical y la de otras culturas (Crawford, 2020). Se les puede pedir que identifiquen similitudes y diferencias en la estructura, el uso de la melodía y el ritmo, o la función social de las músicas (Westerlund et al., 2021). Esta estrategia busca desarrollar el pensamiento comparativo y la capacidad de cuestionar las nociones etnocéntricas sobre lo que constituye la música correcta o valiosa.
4. Colaboración y Proyectos Creativos: Fomentar la creación musical intercultural a través de proyectos grupales es una estrategia de alto impacto (Bartleet et al., 2016; Guan & Matsunobu, 2022). Los estudiantes pueden colaborar para componer una pieza que fusione elementos de dos o más tradiciones musicales, o para arreglar una canción popular con

instrumentos no tradicionales (Van Der Westhuizen & Greuel, 2021). Estos proyectos no solo estimulan la creatividad, sino que también exigen una negociación, un respeto por las diferencias y una apreciación genuina por la riqueza que surge de la hibridación cultural (Cho et al., 2025). Esto transforma a los estudiantes de receptores pasivos a co-creadores activos de un nuevo conocimiento musical (Abalde et al., 2024).

En conclusión, la adopción de estos enfoques y estrategias en la Educación Musical no es una opción, sino una necesidad imperante en el siglo XXI (Barton & Riddle, 2021; Gray, 2019). Al integrar la diversidad cultural en el corazón del currículo, se prepara a los estudiantes no solo para ser músicos más competentes, sino también para ser ciudadanos globales más conscientes, empáticos y comprometidos (Chandransu, 2019; Walden, 2020).

2.6. Percepción de la Educación inclusiva intercultural por parte del profesorado de Música

La implementación efectiva de la educación inclusiva intercultural constituye uno de los desafíos pedagógicos más significativos en los sistemas educativos contemporáneos, particularmente en contextos como el español, caracterizado por una creciente diversidad sociocultural (Giavrimis & Dimitriadou, 2023; Kefallinou et al., 2020). Dentro de este panorama, la percepción del profesorado emerge como un constructo teórico y empírico fundamental. Las percepciones docentes, entendidas como el conjunto de creencias, actitudes, interpretaciones y expectativas que los educadores construyen sobre su contexto profesional y sobre los fenómenos educativos (Roiha & Sommier, 2021; Triviño-Amigo et al., 2022), ejercen una influencia determinante en la configuración de sus prácticas pedagógicas y en la consecución de los objetivos de equidad y calidad educativa (Cancino & Nuñez, 2023; Domínguez et al., 2025; Figueredo-Canosa et al., 2020). En el ámbito específico de la educación musical, esta relevancia se acentúa. La música, como lenguaje universal y manifestación cultural inherente a la condición humana,

posee un potencial intrínseco para actuar como vehículo de inclusión y mediación intercultural (Joseph et al., 2020; Martínez-Hierrezuelo & Del Mar-Bernabé-Villodre, 2023; Xinyi, 2024). No obstante, la materialización de este potencial depende en gran medida de cómo el profesorado de música conceptualiza, valora y se siente competente para integrar la diversidad en sus aulas (Battersby & Martin, 2025; Culp & Salvador, 2021; Robinson, 2017; VanDeusen, 2019).

La investigación en este campo se ha centrado en desentrañar las complejas interacciones entre las percepciones docentes y su quehacer profesional. Autores como Woodcock y Anderson (2025) han subrayado que las actitudes del profesorado hacia la diversidad cultural, sus constructos sobre la inclusión y su autoeficacia para trabajar con estudiantado de diferentes orígenes étnicos, lingüísticos o socioeconómicos, son factores críticos que modulan la efectividad de cualquier política o programa inclusivo (Durán-Martínez et al., 2024; Woodcock et al., 2022). Estas percepciones no son estáticas; se configuran a partir de una amalgama de experiencias personales, trayectoria formativa (inicial y continua), el ethos institucional del centro educativo y el contexto sociopolítico más amplio (Parada-Gañete & Trillo-Alonso, 2023).

El análisis de las percepciones docentes en el contexto de la educación musical inclusiva intercultural es crucial por varias razones. Primero, permite identificar las fortalezas y debilidades de los enfoques pedagógicos existentes (Bernard & Talbot, 2023). Segundo, facilita la detección de barreras, tanto internas (creencias limitantes) como externas (falta de recursos, presión curricular), que obstaculizan la implementación de prácticas inclusivas (Culp & Salvador, 2021). Finalmente, provee información esencial para el diseño de programas de formación docente y políticas educativas que respondan de manera más precisa a las necesidades y realidades del profesorado de música, promoviendo una cultura escolar más equitativa y enriquecedora para

todos los estudiantes (Figueredo-Canosa et al., 2020; Fuelberth & Woody, 2023; Lorenzo & Almícar-Osorio, 2018).

2.6.1. La inclusión intercultural en la educación musical según percepciones docentes

La conceptualización y praxis de la inclusión intercultural en la educación musical, desde la óptica de las percepciones docentes, constituye un campo de estudio multifacético. Implica no solo la integración de diversas tradiciones musicales, géneros y estilos procedentes de variadas culturas en el currículo (Villodre, 2020), sino también la adaptación de metodologías de enseñanza-aprendizaje que respondan a la heterogeneidad de los estudiantes, garantizando su participación activa y plena, independientemente de su origen cultural, capacidad o situación socioeducativa (Campbell, 2018; Yoo, 2021). La manera en que los docentes entienden esta integración puede variar: en algunos casos se limita a una aproximación superficial, centrada únicamente en presentar músicas de diferentes partes del mundo; en otros, supone una comprensión más profunda que conlleva un enfoque crítico y transformador de la enseñanza musical (Hess, 2021).

Las percepciones del profesorado de música sobre la inclusión intercultural pueden categorizarse en varios dominios interrelacionados:

- Comprensión epistémica del constructo: Este dominio se centra en comprender cómo los docentes conceptualizan la relación entre inclusión e interculturalidad dentro del ámbito de la educación musical. En particular, se analiza cómo estas nociones influyen en sus prácticas pedagógicas y en la manera en que abordan la diversidad en el aula. Se ha observado que algunos docentes tienden a asociar la interculturalidad principalmente con la presencia de estudiantes inmigrantes o con identidades culturales visiblemente distinta, lo que puede limitar su enfoque a contextos específicos o a respuestas puntuales ante la

diversidad (Miettinen et al., 2018; 2020). En cambio, otros educadores adoptan una visión más amplia y transversal, entendiendo la interculturalidad como un componente enriquecedor que atraviesa todo el proceso educativo musical, independientemente del origen cultural del alumnado. Esta perspectiva permite integrar diversas tradiciones musicales y promover el diálogo cultural como parte integral del aprendizaje musical (Aliksiichuk et al., 2024).

- Valoración axiológica de la diversidad musical y cultural: Este aspecto se refiere al grado en que el profesorado de música valora intrínsecamente la diversidad cultural y musical como un recurso pedagógico y un enriquecimiento para el aula (Chaiwanichsiri, 2025; Walden, 2020). Las percepciones positivas se asocian con una mayor disposición a explorar repertorios no occidentales, a fomentar la creatividad a partir de distintas tradiciones y a reconocer las identidades culturales de los estudiantes a través de sus preferencias musicales (Battersby & Martin, 2025). La falta de valoración, por otro lado, puede llevar a una hegemonía de la tradición musical occidental o a la instrumentalización de la música de otras culturas sin un entendimiento profundo de su contexto (Howard, 2020; Mansikka et al., 2018).
- Desafíos pedagógicos y contextuales percibidos: Los docentes a menudo identifican una serie de barreras para la implementación efectiva de la educación musical inclusiva intercultural. Estas pueden incluir la percibida falta de tiempo para integrar nuevos repertorios, la escasez de recursos didácticos adecuados o la dificultad en la gestión de un aula con niveles y experiencias musicales heterogéneas (Li, 2024; Villodre, 2020). La presión curricular, la falta de apoyo institucional o la ausencia de colaboración con otros profesionales también emergen como desafíos significativos (Timonen, 2021). Es crucial

discernir si estas percepciones de dificultad se basan en carencias objetivas o en una autopercepción de falta de competencia.

- Autoeficacia percibida para la enseñanza inclusiva intercultural: La autoeficacia docente, definida como la creencia en la propia capacidad para organizar y ejecutar cursos de acción necesarios para gestionar situaciones futuras, es un predictor potente del compromiso y la persistencia en la enseñanza (Schwarzenthal et al., 2022; Westerlund et al., 2021). En el ámbito de la educación musical intercultural, una alta autoeficacia se asocia con una mayor disposición a asumir riesgos pedagógicos, a experimentar con nuevas metodologías y a perseverar ante los desafíos de la diversidad (Burak, 2019; Herman, 2024). Por el contrario, una baja autoeficacia puede conducir a la evitación de temas interculturales o a la adopción de prácticas superficiales que no promueven una verdadera inclusión. Esta autoeficacia suele estar fuertemente ligada a la formación recibida y a las experiencias previas exitosas (Biasutti & Concina, 2018; Sepp et al., 2022).

En conjunto, estas percepciones orientan la selección de contenidos, las estrategias didácticas, los métodos de evaluación y las interacciones con el alumnado, configurando así la calidad de la experiencia educativa musical y su capacidad para fomentar la participación, el aprendizaje y el reconocimiento de la diversidad cultural en el aula (Hallam et al., 2017; Kladder & Lee, 2019).

2.6.2. Formación del profesorado de Música en Educación intercultural

La formación del profesorado de Música en Educación Intercultural es un pilar fundamental para el desarrollo de las competencias necesarias que permitan abordar la diversidad cultural en el aula de manera eficaz, equitativa y pedagógicamente informada (Gunara & Sutanto, 2021; Wang, 2024). A pesar del imperativo de la diversidad cultural en las aulas contemporáneas

y las directrices supranacionales, la formación inicial y continua de los docentes no siempre ha priorizado adecuadamente la educación intercultural (Figueredo-Canosa et al., 2020; Xie, 2024). Esta laguna formativa puede generar importantes déficits en los conocimientos teóricos, las habilidades prácticas y las actitudes proactivas del profesorado, repercutiendo negativamente en la calidad de la enseñanza musical inclusiva (Costa, 2019).

Un programa de formación en educación intercultural para docentes de música que aspire a ser integral y transformador debería contemplar las siguientes dimensiones:

- Fundamentos teóricos y conceptuales de la educación intercultural en música: Es imprescindible que los docentes adquieran una base sólida en los principios filosóficos y pedagógicos de la educación intercultural, la pedagogía crítica y la sociología de la música (Timonen, 2021; Westerlund et al., 2021). Esto implica comprender cómo las estructuras sociales y culturales influyen en la producción, recepción y enseñanza de la música, y cómo la educación musical puede ser un agente de cambio social (Yoo, 2021). Se debe analizar la interseccionalidad de la identidad (cultura, género, clase, capacidad) y su impacto en la experiencia musical de los estudiantes (Forbes et al., 2023; MacDonald & Saarikallio, 2022).
- Desarrollo de competencias interculturales y metacognitivas: Más allá del conocimiento factual, la formación debe promover el desarrollo de la sensibilidad cultural, la empatía y la capacidad de reflexionar críticamente sobre los propios sesgos y prejuicios culturales (Eckert & Miller, 2023; Vandecasteele et al., 2024). Esto incluye ejercicios de autoconciencia cultural, análisis de casos prácticos que impliquen dilemas interculturales y el fomento de una actitud de apertura y respeto hacia todas las expresiones musicales y

culturales. La competencia comunicativa intercultural, incluyendo la escucha activa y el diálogo constructivo, es igualmente crucial (Bennett, 2021).

- Estrategias didácticas y metodológicas para la pedagogía musical intercultural: Los programas formativos deben capacitar al profesorado en un repertorio de estrategias pedagógicas que promuevan la inclusión de diversas tradiciones musicales y la adaptación curricular (Helton, 2023; Le, 2022). Esto abarca:
    - Selección y contextualización de repertorios: La selección y contextualización de repertorios en la educación musical intercultural implica ir más allá de la música occidental canónica, integrando músicas del mundo de manera auténtica y comprensiva (Cumberledge & Williams, 2022; Rotjan, 2021). Es fundamental que el profesorado entienda la función social, religiosa o ritual de cada repertorio, para evitar enfoques superficiales y promover una verdadera inclusión intercultural (Merriam, 2016; Shilton & Jablonka, 2022; Shilton et al., 2023).
    - Metodologías activas y participativas: En donde se fomente la creación musical, la improvisación y la experimentación con elementos sonoros de diferentes culturas, promoviendo la participación de todos los estudiantes (Iglesias & Tejada, 2024; Lage-Gómez & Cremades-Andreu, 2020).
    - Uso de tecnologías: Integrar tecnologías digitales en la educación musical facilita la exploración de la diversidad musical global y el acceso a información sobre culturas musicales diversas. El uso de grabaciones, videos, software y plataformas digitales permite a los estudiantes interactuar con músicas de diferentes tradiciones de manera auténtica y participativa (Kim, 2023; Revenko, 2021; Rottondi, 2024).

    - Diseño de actividades diferenciadas: El diseño de actividades diferenciadas en la educación musical, es clave para atender la diversidad de niveles de competencia, estilos de aprendizaje y contextos culturales del alumnado (Hatch, 2024). Este enfoque permite que cada estudiante participe y progrese según sus necesidades y potencial, promoviendo una experiencia musical inclusiva y significativa (Stavrou, 2024; Van Geel et al., 2018).
    - Integración curricular: La integración curricular de la música con áreas como la historia, la geografía y la literatura permite construir un aprendizaje intercultural holístico, enriqueciendo la comprensión de los estudiantes sobre el mundo y sus culturas (Bolduc et al., 2020; Hesselink, 2021; Özenç-Ira & Gültekin, 2022).
- Análisis crítico de materiales curriculares y recursos didácticos: Los docentes deben desarrollar la capacidad de evaluar críticamente los textos, grabaciones y partituras existentes, identificando posibles sesgos culturales o representaciones estereotipadas (O'Leary & Bannerman, 2025; Torres & Rodríguez, 2022). Asimismo, deben ser capacitados para crear o adaptar recursos que reflejen la diversidad cultural presente en la sociedad y en el aula, buscando fuentes auténticas y validando el conocimiento musical de las comunidades (Humberstone et al., 2023; Massy & Sembiante, 2022).
- Promoción de la investigación-acción y la reflexión sobre la práctica: La formación no debe ser un evento puntual, sino un proceso continuo que estimule la reflexión crítica sobre la propia práctica docente (Laprise, 2017; Poulter & Cook, 2020). Se deben promover metodologías de investigación-acción en el aula, donde los docentes puedan experimentar con nuevas estrategias interculturales, evaluar su impacto y ajustar sus enfoques de manera informada (Rumiantsev et al., 2023). La creación de comunidades de práctica y redes de

apoyo entre docentes también es crucial para el aprendizaje colaborativo (Benjamins et al., 2021; Cronenberg & Tang, 2023).

En definitiva, una formación robusta y contextualizada es indispensable para que el profesorado de música no solo adquiera un corpus de conocimientos y habilidades técnicas, sino que también desarrolle una disposición ética y profesional que le permita ser un agente de cambio (Del Barrio et al., 2024; Gunara & Sutanto, 2021). Solo así se podrá construir un aula de música que sea un espacio genuinamente inclusivo e intercultural, donde todos los estudiantes se sientan reconocidos, valorados y empoderados para desarrollar su potencial musical y humano en toda su diversidad (Fuelberth & Woody, 2023).

2.7. Percepción de la Educación inclusiva intercultural por parte del alumnado de Música

La eficacia de la educación inclusiva intercultural no se evalúa únicamente desde la perspectiva docente o las políticas institucionales; la percepción del alumnado constituye un eje fundamental para comprender la verdadera implementación y el impacto de estas prácticas (David-Izvernar et al., 2025; Malau-Aduli et al., 2019). Las experiencias y la forma en que los estudiantes perciben su entorno educativo, las interacciones con sus compañeros y docentes, y la relevancia del currículo musical para sus propias identidades culturales, son determinantes para su participación, motivación y desarrollo integral (Dissinger, 2023). En el ámbito de la educación musical, la percepción del alumnado es particularmente reveladora, ya que la música es un medio intrínsecamente ligado a la expresión personal, la identidad cultural y la interacción social (Newton et al., 2025; Orzolek, 2021; Váradi et al., 2024).

El estudio de estas percepciones permite identificar si los principios de inclusión e interculturalidad se traducen en experiencias significativas y equitativas para los estudiantes (Aldossari, 2023; Schwarzenthal et al., 2017). Cuando los alumnos perciben que sus identidades

culturales y musicales son valoradas, que tienen oportunidades de expresar su propia voz y de interactuar con la diversidad, es más probable que se comprometan con el aprendizaje musical y que desarrollen una visión más abierta y respetuosa hacia otras culturas (Mittelmeier et al., 2024; Sisisky, 2023). Por el contrario, si perciben marginalización, irrelevancia del currículo para sus realidades o falta de reconocimiento de sus antecedentes culturales, esto puede conducir a la desmotivación, el absentismo o incluso la resistencia al aprendizaje (Ohki & Cross, 2024; Sutter et al., 2024).

Analizar las percepciones del alumnado de música sobre la educación inclusiva intercultural proporciona información valiosa sobre:

1. La resonancia cultural del currículo: Los estudiantes valoran positivamente los contenidos musicales que reflejan la diversidad cultural y consideran que la inclusión de músicas del mundo y repertorios variados fortalece su sentido de pertenencia y relevancia del aprendizaje (Crawford, 2020). La educación musical centrada en la interculturalidad y la participación activa permite a los estudiantes conectar el currículo con sus propias experiencias y contextos culturales, haciéndolo más significativo (Thomson, 2024).
2. La calidad de las interacciones sociales: Las aulas de música que promueven la inclusión y el respeto generan espacios de colaboración, entendimiento y bienestar, especialmente para estudiantes de contextos diversos o con antecedentes de migración o refugio (Bremmer, 2023). La interacción con compañeros de distintas procedencias y la participación en proyectos interculturales fomentan actitudes abiertas y la construcción de comunidades musicales diversas (Bartleet et al., 2020).
3. El desarrollo de la identidad musical y personal: Los estudiantes se sienten empoderados para explorar y expresar su identidad musical cuando el entorno es inclusivo y se les da

voz en la selección de repertorio y actividades (Rinde & Kenny, 2021). La participación en experiencias interculturales y colaborativas contribuye al desarrollo de habilidades extra-musicales, autoconfianza y una visión más global y respetuosa de la música y la sociedad (Mellizo, 2019; Yoo, 2021).

Comprender estas percepciones es, por tanto, crucial para ajustar las prácticas pedagógicas y el diseño curricular, asegurando que la educación musical sea verdaderamente inclusiva e intercultural desde la experiencia del estudiante (Adamyan, 2024; Cumberledge & Williams, 2022).

2.7.1. La cultura como factor determinante en la capacidad y adquisición musical

La cultura ejerce una influencia profunda y constitutiva en la capacidad y adquisición musical de los individuos (Klarlund et al., 2023). Lejos de ser un mero telón de fondo, el entorno cultural en el que una persona crece moldea sus predisposiciones, sus habilidades y su comprensión de lo que significa ser musical (Ho et al., 2020). Para el alumnado de música, esta influencia se manifiesta en múltiples dimensiones:

- Modelos de aprendizaje y transmisión: Las diferentes culturas poseen variadas formas de transmitir el conocimiento musical. Algunas enfatizan la tradición oral y la imitación, otras la notación escrita, y otras el aprendizaje por inmersión en la comunidad (Barton & Riddle, 2021). Los estudiantes llegan al aula con experiencias previas de adquisición musical que pueden no alinearse con las metodologías hegemónicas en el currículo escolar occidental (Kang, 2025; Kliuchko et al., 2019). Percibir que estas formas de aprendizaje previas son invalidadas o ignoradas puede afectar su autoeficacia y su disposición a participar (Bond & Russell, 2021).

- Definición de musicalidad y talento: Lo que se considera capacidad musical o talento no es universal, sino culturalmente construido. En algunas culturas, la habilidad rítmica o vocal comunitaria es fundamental, mientras que en otras se prioriza la destreza instrumental virtuosa individual (Hadley & Norris, 2016; Petersen, 2018). El alumnado percibe si la concepción de musicalidad que se promueve en el aula es restrictiva y excluyente, o si, por el contrario, celebra y reconoce una gama amplia de expresiones y aptitudes musicales (Papageorgi & Stavrou, 2021). Si los estudiantes de diversas culturas no ven reflejadas sus formas de musicalidad, pueden sentirse infravalorados o desmotivados (Yoo, 2020).
- Repertorio y estéticas musicales: La familiaridad con determinados géneros, estilos e instrumentaciones está directamente ligada a la procedencia cultural del estudiante (Cuadrado-García et al., 2022; Susino & Schubert, 2019). La exposición predominante a la música occidental clásica en el currículo escolar puede generar una desconexión en el alumnado proveniente de otras tradiciones musicales (Holmgren, 2022; Jenkins, 2022). La percepción de que su música de origen no es relevante o digna de estudio en el aula puede erosionar su sentido de pertenencia y su interés por la asignatura (Crawford, 2017; Dissinger, 2023). Un currículo que incorpora y valida la diversidad de estéticas musicales permite a los estudiantes construir puentes entre su conocimiento musical previo y los nuevos aprendizajes (Gao, 2024; Li & Sun, 2023).
- Función social de la música: La música desempeña diferentes roles en distintas culturas: desde rituales religiosos hasta entretenimiento, protesta social o acompañamiento de la vida cotidiana (Fram, 2023). Los estudiantes de música perciben si el currículo aborda la función social de la música de manera amplia y contextualizada, o si se limita a una visión eurocéntrica de la música como arte puro o de concierto (Grant & Low-Choy, 2020;

Philpott, 2022). Reconocer y explorar las múltiples funciones de la música en diversas culturas contribuye a una comprensión más rica y holística del fenómeno musical (Malhotra et al., 2024).

Las percepciones del alumnado sobre cómo su bagaje cultural influye en su capacidad y adquisición musical son cruciales para el desarrollo de una pedagogía musical verdaderamente intercultural, que valore y aproveche la diversidad de experiencias y conocimientos musicales que cada estudiante aporta al aula (Jacoby et al., 2020; Klarlund et al., 2023).

2.7.2. El poder unificador de la práctica musical conjunta

La práctica musical conjunta, entendida como la participación colaborativa en actividades musicales como orquestas, coros, ensambles o proyectos de creación colectiva, posee un inherente poder unificador que trasciende las barreras culturales y lingüísticas (Rabinowitch, 2022). Para el alumnado en un contexto de educación inclusiva intercultural, la percepción de este poder unificador es un indicador clave del éxito de las iniciativas pedagógicas (Abalde et al., 2024).

Los estudiantes perciben la práctica musical conjunta como un espacio donde:

- Se fomenta la cohesión social y el sentido de pertenencia: La experiencia de crear música juntos requiere escucha activa, coordinación, empatía y adaptación mutua. En un ensamble, cada voz o instrumento es esencial para el resultado final, lo que promueve la interdependencia y el reconocimiento del valor individual en un proyecto colectivo (Stolp et al., 2022; Van Der Merwe & Morelli, 2022). Esta interdependencia puede disolver prejuicios y estereotipos, al ver al otro como un colaborador indispensable, más allá de sus diferencias culturales o de origen (Ford, 2020). El alumnado que se siente parte de un grupo musical percibe un mayor sentido de pertenencia a la comunidad escolar (Kempf et al., 2024).

- Se desarrollan habilidades de comunicación no verbal e intercultural: La música es un lenguaje universal que permite la comunicación y la expresión de emociones más allá de las palabras (Izen et al., 2023; Silva et al., 2021). En la práctica musical en grupo, los estudiantes aprenden a escucharse y a dialogar a través del sonido, desarrollando una forma de comunicación intercultural no verbal que puede ser particularmente valiosa para aquellos con barreras lingüísticas (Coorevits et al., 2020). Perciben que pueden interactuar y entenderse con compañeros de diferentes culturas a través de la música, incluso si no comparten un idioma común (Crooke et al., 2023; Li et al,, 2023).
- Se genera respeto mutuo y entendimiento de la diversidad: Al interactuar en un contexto musical donde las contribuciones de cada miembro son valoradas, los estudiantes desarrollan un aprecio por las perspectivas y expresiones musicales diversas (Bremmer & Schuijer, 2024; Cho et al., 2025; Zhukov & Sætre, 2021). La práctica conjunta de músicas de diferentes culturas fomenta la curiosidad y el respeto por lo diferente, al mismo tiempo que revela similitudes subyacentes (Fay et al., 2022). Perciben que las diferencias no son obstáculos, sino fuentes de riqueza y creatividad para el grupo (Liu et al., 2025).
- Se promueve la empatía y la cooperación: La necesidad de sincronización, la espera del turno y la adaptación al tempo y la dinámica del grupo en una interpretación musical requieren un alto grado de empatía y cooperación (Cuervo & Campayo, 2024; Davila-Barrio et al., 2023). Los estudiantes aprenden a leer las señales no verbales de sus compañeros y a ajustar su propia ejecución para contribuir al conjunto (Bishop & Goebl, 2017; Chang et al., 2017). Esta dinámica cooperativa puede trasladarse a otras áreas de la vida escolar, reforzando valores de colaboración y solidaridad (Egger, 2019; Forbes, 2020).

La percepción de que la práctica musical conjunta es un espacio seguro y enriquecedor para la interacción intercultural y contribuye significativamente al desarrollo de ciudadanos globales, capaces de colaborar y convivir en sociedades cada vez más diversas (Thomson, 2024).

2.7.3. Expresión musical libre: desarrollo de la identidad del alumnado

La expresión musical libre, entendida como la oportunidad que se brinda al alumnado para crear, improvisar y ejecutar música según sus propias elecciones estéticas, emocionales y culturales, es un catalizador fundamental para el desarrollo de la identidad del alumnado en un contexto inclusivo e intercultural (Bartleet et al., 2020).

Esta percepción influye en la construcción de la identidad a varios niveles:

- Validación de la identidad cultural y personal: Cuando a los estudiantes se les permite explorar y expresar su música preferida, ya sean géneros populares, folclóricos de su cultura de origen o creaciones propias, se valida su identidad cultural y personal (Guan et al., 2022; Guan et al., 2024; Paananen, 2022). Además, perciben que sus experiencias musicales fuera del aula son reconocidas como valiosas y legítimas dentro del contexto educativo (Hallam et al., 2018; Newton et al., 2025). Esto es crucial para los estudiantes de minorías culturales, quienes a menudo sienten que su música no tiene cabida en los currículos dominantes (Silvey, 2024).
- Desarrollo de la autonomía y la autoeficacia: La libertad para elegir, experimentar y tomar decisiones musicales empodera al alumnado y fomenta su autonomía. Al ver que sus ideas musicales son aceptadas y fomentadas, los estudiantes desarrollan un sentido de autoeficacia y confianza en sus propias capacidades creativas y expresivas (Bonneville-Roussy & Evans, 2024; Trower et al., 2020). Asimismo, perciben que son agentes activos

en su aprendizaje musical, no meros receptores de información (Hanson, 2022; Maba & Sakar, 2025).

- Construcción de la identidad musical: La oportunidad de explorar diferentes roles (compositor, intérprete, oyente crítico) y de experimentar con diversos estilos y herramientas musicales contribuye a la construcción de una identidad musical multifacética y flexible (Burland et al., 2022; MacDonald & Saarikallio, 2022). Los estudiantes pueden fusionar elementos de diferentes tradiciones, creando nuevas expresiones que reflejan su propia trayectoria y su visión del mundo (Ocádiz, 2025). Además, perciben que la música es un medio para explorar quiénes son y quiénes quieren ser (Koval et al., 2025; Ojala & Pohjannoro, 2024).
- Espacio para la expresión emocional y la resiliencia: La música ofrece un canal poderoso para la expresión de emociones, ideas y experiencias, incluyendo aquellas relacionadas con la identidad, la pertenencia o los desafíos interculturales (Saarikallio et al., 2020). Un entorno que fomenta la expresión musical libre proporciona una válvula de escape creativa y puede contribuir a la resiliencia emocional del alumnado, especialmente de aquellos que enfrentan situaciones complejas (Feng & Wang, 2025). Asimismo, los estudiantes perciben la música como una herramienta para procesar y comunicar sus vivencias (Sim et al., 2020).

En síntesis, la posibilidad de una expresión musical libre y auténtica es un derecho fundamental del alumnado y una estrategia pedagógica poderosa en la educación inclusiva intercultural (Bartleet et al., 2020). Las percepciones positivas en este ámbito indican que el aula de música se ha transformado en un espacio de empoderamiento (Ng, 2023), donde la diversidad es celebrada y cada estudiante puede construir su identidad a través de la música (Campbell & Mellizo, 2024).

2.7.4. La influencia de las culturas en el aprendizaje musical del alumnado

El aprendizaje musical no es un proceso aislado, sino que se encuentra intrínsecamente ligado al contexto cultural en el que se desarrolla (Owino & Akuno, 2019). Este apartado explora la compleja interrelación entre la cultura y la adquisición de conocimientos musicales, abordando desde la influencia de las tradiciones hasta la posible predisposición cultural y/o genética (Wei, 2024; Kang, 2025).

Diversos estudios en etnomusicología y psicología de la música han demostrado que la cultura ejerce una influencia profunda en cómo los individuos perciben, procesan y aprenden la música (Demorest et al., 2016; Li et al., 2025). La exposición temprana a ciertos sistemas musicales, escalas, ritmos y géneros en un entorno cultural específico moldea la cognición musical y las habilidades perceptivas (Klarlund et al., 2023).

Un ejemplo de ello es la diferencia entre la música tonal occidental y los sistemas microtonales presentes en otras tradiciones, como la árabe o la india. Esta comparación muestra cómo la familiaridad cultural con determinadas estructuras armónicas y melódicas puede facilitar, pero también dificultar, el aprendizaje de otras formas musicales (Lahdelma & Eerola, 2020; Lahdelma et al., 2022; Rohrmeier & Widdess, 2017).

La socialización musical a través de prácticas comunitarias, rituales y festividades es fundamental para la transmisión de conocimientos y habilidades musicales entre generaciones. Estas experiencias colectivas no solo enseñan técnicas musicales, sino que también refuerzan la identidad, la cohesión social y los valores culturales (Boeskov, 2017; González-Grandón, 2018; Van Der Merwe & Morelli, 2022).

Las tradiciones culturales son el vehículo a través del cual se perpetúa y transforma el conocimiento musical (Gracyk, 2019). Cada cultura ha desarrollado sus propias pedagogías

musicales implícitas y explícitas, que pueden variar desde la transmisión oral y la imitación en contextos informales hasta sistemas formales de educación musical (De Oliveira Castro & Rezende, 2023).

Las prácticas musicales ligadas a ritos religiosos, ceremonias, celebraciones o simplemente a la vida cotidiana, refuerzan patrones de aprendizaje y consolidan la identidad musical de un grupo (Isabirye, 2021; Mabingo, 2020). La música folclórica, las canciones de cuna, los himnos nacionales y las danzas tradicionales no son meras expresiones artísticas, sino también herramientas pedagógicas que inculcan el lenguaje musical de una cultura (Yan et al., 2025). El estudio de estas tradiciones revela la diversidad de enfoques hacia el ritmo, la melodía, la armonía, la instrumentación y la interpretación, enriqueciendo nuestra comprensión sobre la universalidad y la especificidad del aprendizaje musical (Heil, 2017).

La cuestión de si algunas culturas presentan una mayor predisposición para la música, ya sea por factores genéticos o culturales, es un tema de debate en la investigación (McDermott et al., 2016; Pearce, 2018). Si bien no hay evidencia concluyente que respalde una predisposición genética directa de ciertas etnias o culturas hacia una mayor habilidad musical innata, la exposición cultural temprana y sostenida sí parece ser un factor determinante (Demorest et al., 2016; Jacoby et al., 2020; Klarlund et al., 2023).

Comunidades donde la música está altamente integrada en la vida diaria, donde hay una fuerte valoración social de la música y donde existen numerosas oportunidades para la participación musical (como en algunas culturas africanas o latinoamericanas con ricas tradiciones rítmicas y vocales), pueden propiciar un desarrollo musical más pronunciado en sus miembros (Cuadrado-García et al., 2022; Treider et al., 2023). Esto no se debe a una superioridad genética, sino a un entorno que fomenta activamente el aprendizaje y la práctica musical desde edades

tempranas, creando un ciclo virtuoso de exposición, motivación y desarrollo de habilidades (Buzzian-Benaisa & Herrera-Torres, 2014; Petersen, 2018; Savage, 2018; Wu, 2024).

La neurociencia cognitiva de la música revela que, si bien el cerebro humano posee una capacidad innata para procesar la música, esta se moldea y refina significativamente por las experiencias culturales específicas (Isabirye, 2024; Tang, 2024). El procesamiento musical en el cerebro es un proceso complejo que no solo implica la liberación de dopamina y la reducción de hormonas del estrés, sino que también puede ser analizado con técnicas de neuroimagen que muestran cómo se activan y comunican las distintas áreas cerebrales (Fram, 2023; Vuust et al., 2022). A su vez, esta base biológica se combina con el aprendizaje cultural, dado que cada sociedad desarrolla su propio lenguaje musical y la exposición temprana a sonidos crea una identidad sonora única en cada persona (Curzel et al., 2024; Reybrouck et al., 2018). Por lo tanto, la investigación actual sugiere que la predisposición musical no es una dotación genética exclusiva, sino más bien una ventaja cultural acumulada que surge de la interacción entre nuestra capacidad cerebral innata y nuestro entorno social y sonoro (Hernandez-Ruiz, 2019).

2.8. Percepción de la Educación inclusiva intercultural por parte de los equipos directivos de diferentes instituciones

La educación inclusiva intercultural representa un paradigma educativo que va más allá de la mera coexistencia de culturas, buscando una interacción equitativa y el enriquecimiento mutuo dentro del entorno escolar (Gómez-Hurtado et al., 2021; Óskarsdóttir et al., 2020). La percepción y el compromiso de los equipos directivos son factores críticos para la implementación efectiva de este enfoque (Barrett, 2018; García-Carmona et al., 2021). Estos líderes no solo deben comprender los principios teóricos de la interculturalidad, sino también estar capacitados para traducirlos en prácticas pedagógicas y políticas institucionales que fomenten un ambiente verdaderamente

inclusivo y respetuoso con la diversidad cultural (Pérez-Jorge et al., 2023; Sorkos & Hajisoteriou, 2020). La forma en que los equipos directivos entienden y valoran la educación inclusiva intercultural impacta directamente en la cultura escolar, el currículo, las metodologías docentes y la participación de toda la comunidad educativa (Salgado-Orellana et al., 2019).

2.8.1. La competencia intercultural en contextos educativos de los equipos directivos

La competencia intercultural en el ámbito educativo abarca un conjunto esencial de habilidades, conocimientos y actitudes que facultan a docentes, estudiantes y personal directivo para interactuar de forma efectiva y apropiada con individuos de diversas procedencias culturales (Cong-Lem, 2025; Hackett et al., 2023). Esta competencia no se limita a un mero conocimiento de otras culturas; por el contrario, implica una profunda comprensión y valoración de la diversidad, junto con la capacidad de comunicarse de manera respetuosa y eficaz, y la habilidad para mediar en conflictos que puedan surgir de diferencias culturales (De Hei et al., 2019; Sabet & Chapman, 2023).

En un contexto educativo, esto se traduce específicamente en la necesidad de conocimiento sobre las características culturales de los estudiantes y sus familias, así como las dinámicas de las relaciones interculturales (Bilytska, 2021); el desarrollo de habilidades como la empatía, la flexibilidad cognitiva, la perspectiva múltiple y la resolución de problemas en situaciones de diversidad cultural; y la adopción de actitudes que incluyan apertura, curiosidad, respeto por la diferencia y una disposición activa a aprender de otras culturas, al tiempo que se cuestionan los propios prejuicios y estereotipos (Sharifi et al., 2019). En consecuencia, para los equipos directivos, poseer y fomentar esta competencia es absolutamente esencial, ya que recae en ellos la responsabilidad de liderar la creación de un ambiente escolar donde la diversidad sea percibida y utilizada como un valioso recurso y una oportunidad inmejorable para el aprendizaje y el

crecimiento de toda la comunidad (Markey & Okantey, 2019; Marja & Suvi, 2021; Williams & Lee, 2024).

2.8.2. La música como herramienta para la interculturalidad desarrollada por los equipos directivos

La música, como lenguaje universal que trasciende barreras idiomáticas y culturales, se erige como una potente herramienta para fomentar la interculturalidad en el ámbito educativo (Thomson, 2024; Xinyi, 2024). En este contexto, los equipos directivos desempeñan un papel crucial al liderar la implementación de iniciativas que la utilicen estratégicamente. Así, pueden promover el conocimiento y aprecio cultural al integrar repertorios musicales de diversas culturas en el currículo, actividades extracurriculares o eventos escolares, lo que permite a toda la comunidad educativa explorar y valorar otras tradiciones (Westerlund et al., 2021; Yoo, 2021). Además, la participación conjunta en actividades musicales, como coros u orquestas, fomenta la cohesión social, promoviendo el trabajo en equipo, la escucha activa y la construcción de lazos entre individuos de distintos orígenes (Ford, 2020; Schiavio et al., 2020; Van Der Merwe & Morelli, 2022). La música también es clave para desarrollar la empatía y la expresión emocional, facilitando la conexión y comprensión de las experiencias de compañeros de otras culturas (O'Neill & Egermann, 2020; Davila-Barrio et al., 2023). Finalmente, su capacidad como canal alternativo de comunicación y expresión facilita la inclusión de estudiantes recién llegados o con barreras lingüísticas, ayudándoles a sentirse parte de la comunidad escolar (López-López et al., 2022; Rajotte et al., 2022). Por lo tanto, la visión y el apoyo activo de los equipos directivos son esenciales para que la música se integre, no solo como una asignatura, sino como un eje transversal y fundamental en la promoción de la interculturalidad (Miettinen et al., 2018; Villodre, 2020).

2.8.3. El papel de los Equipos Directivos en la promoción de la interculturalidad

Los equipos directivos son, sin duda, los principales impulsores de la cultura escolar y, por ende, desempeñan un papel indispensable en la promoción de la interculturalidad. Sus responsabilidades abarcan un amplio espectro de acciones clave: deben ejercer un liderazgo pedagógico y estratégico claro, integrando la visión de la educación inclusiva intercultural en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y en los planes estratégicos institucionales, siempre liderando con el ejemplo al mostrar una actitud abierta y proactiva hacia la diversidad (Gómez-Hurtado et al., 2021; Moss et al., 2017). Asimismo, son responsables de la gestión del currículo, asegurando que este refleje la diversidad cultural de los estudiantes mediante la inclusión de contenidos, perspectivas y metodologías culturalmente relevantes que fomenten el pensamiento crítico (Le et al., 2025; Raithel et al., 2021).

Es crucial también que se encarguen de la formación del profesorado, identificando sus necesidades y organizando programas de desarrollo profesional en competencia intercultural (Garrido et al., 2020; Romijn et al., 2021). En cuanto a la gestión de recursos y espacios, deben destinar los materiales didácticos y crear ambientes físicos que sean acogedores y representativos de la diversidad cultural presente en la escuela (Homan et al., 2020; Van Knippenberg et al., 2020). En este punto, la música emerge como una herramienta poderosa para la inclusión, y los equipos directivos pueden fomentar su uso a través de actividades como la incorporación de repertorios musicales de diversas culturas en el currículo y en eventos escolares, la organización de talleres de música del mundo que promuevan la participación activa, o la creación de coros y orquestas multiculturales (Crawford, 2020; Wang & Odena, 2025). Estas iniciativas no solo enriquecen el ambiente escolar, sino que también facilitan la integración de estudiantes recién llegados o con barreras lingüísticas, ofreciéndoles un canal alternativo de expresión y pertenencia (Xinyi, 2024).

Otro aspecto vital es el fomento de la participación comunitaria, promoviendo la implicación activa de familias y la comunidad mediante canales de comunicación efectivos y la valoración de sus aportaciones culturales, lo que incluye la creación de redes de apoyo y la celebración de eventos que integren a todas las culturas (Ashikali et al., 2020; Hincapie & Costa, 2024; Leroy et al., 2021).

Finalmente, su rol incluye la resolución de conflictos y mediación en situaciones derivadas de diferencias culturales (Gomez & Taylor., 2018), así como la evaluación y monitoreo de la efectividad de las prácticas interculturales para asegurar una escuela cada vez más inclusiva y equitativa (Heldal et al., 2020).

2.8.4. Barreras y desafíos por parte de los Equipos Directivos

A pesar de la innegable importancia de la interculturalidad, los equipos directivos se enfrentan a menudo a diversas barreras y desafíos significativos al intentar implementarla de forma efectiva (Lu et al., 2018; Sahadevan & Sumangala, 2021). Uno de los obstáculos principales es la falta de formación específica, ya que muchos directivos carecen de conocimientos o confianza en la gestión de la diversidad y la competencia intercultural, lo que dificulta abordar las necesidades de una población estudiantil diversa (Genkova & Schreiber, 2022). A esto se suma la resistencia al cambio dentro de la comunidad educativa, ya que es un obstáculo frecuente para la implementación de la educación intercultural (Lu et al., 2024; Roiha & Sommier, 2021). Esta resistencia suele estar relacionada con la falta de comprensión, formación insuficiente, visiones limitadas de la interculturalidad y actitudes basadas en prejuicios o inseguridad (Bilbao et al., 2025; Costa, 2019; Hahl & Löfström, 2016). Por otro lado, la escasez de recursos es un desafío central para el desarrollo de programas interculturales sólidos. La falta de fondos, materiales didácticos adaptados y personal especializado limita la capacidad de las instituciones para

implementar iniciativas inclusivas y sostenibles (Qin, 2024; Shadiev & Dang, 2022). Además, las presiones curriculares y burocráticas suelen desviar la atención y los recursos de las iniciativas interculturales, que a menudo se perciben como añadidos, en lugar de elementos centrales (Dores et al., 2025; Humes, 2021). Asimismo, los prejuicios y estereotipos inherentes a los propios equipos directivos, conscientes o inconscientes, pueden influir en sus decisiones y en su interacción con la diversidad (Fletcher & Beauregard, 2022; Meyer et al., 2022). La dificultad para involucrar a las familias, especialmente aquellas con barreras idiomáticas o culturales, representa también un desafío constante para establecer una comunicación efectiva y lograr su participación activa (Bachtsiavanou et al., 2023; Norheim & Moser, 2020; Rossetti et al, 2024).

Finalmente, la medición del impacto de las iniciativas interculturales es compleja, lo que dificulta justificar inversiones y demostrar su valor a las partes interesadas (Bagwe & Haskollar, 2020; Hofmeyr, 2020; Berdrow et al., 2025). Superar estos obstáculos requiere un compromiso continuo, desarrollo profesional y la capacidad de fomentar un diálogo abierto y constructivo en toda la comunidad escolar (Dong et al., 2024; Haskollar & Bagwe, 2022).

Capítulo 3. Estudio empírico

En el presente capítulo se expone con detalle la metodología que sustenta el desarrollo de esta investigación. Se trata de una metodología mixta que se articula en torno a cuatro objetivos específicos. Dichos objetivos pretenden dar respuesta al objetivo general de conocer y comparar las percepciones de docentes, equipos directivos y alumnado sobre la educación inclusiva intercultural en el ámbito musical. Para ello se accede a muestras representativas de estudiantes, profesorado y miembros de equipos directivos a través de muestreos no probabilísticos de tipo intencional u opinático. Los datos se obtienen a través de la utilización de dos entrevistas semiestructuradas dirigidas al profesorado y a los equipos directivos, y mediante un cuestionario empleado con estudiantes. El análisis de los resultados se llevó a cabo mediante los softwares NVivo, para la parte cualitativa, y SPSS para la profundización cuantitativa del estudio.

Se presenta, a continuación, el paradigma epistemológico que orienta el enfoque investigativo, así como el contexto sociocultural en el que se enmarcan las experiencias educativas analizadas. Asimismo, se describen los elementos metodológicos específicos que han guiado el diseño, la recolección de datos y el análisis de los resultados para dar respuesta a cada uno de los objetivos específicos planteados en esta tesis doctoral.

Además, cabe destacar, como ya se ha planteado con anterioridad, que los objetivos específicos han guiado la publicación de 4 artículos en revistas de reconocido prestigio internacional.

Figura 1

Objetivos específicos concretados en cada una de las publicaciones realizadas

Objetivo 1. Comprender las percepciones de los educadores sobre la eficacia de la inclusión intercultural en la Educación, su forma de trabajarla, las adaptaciones curriculares necesarias para llevarla a cabo y los logros alcanzados.

- **Artículo 1:** Tomé-Fernández, M., & Bravo-Yebra, V. (2024). Music teachers' perceptions of intercultural competence in Spain. *International Journal of Music Education*, 43(3), 389-402. https://doi.org/10.1177/02557614231220655

Objetivo 2. Entender las percepciones de los equipos directivos sobre la eficacia de la inclusión intercultural en la Educación, su forma de trabajarla, las adaptaciones curriculares necesarias para llevarla a cabo y los logros alcanzados.

- **Artículo 2: (en prensa):** Tomé-Fernández, M., & Bravo-Yebra, V. Perception of inclusive intercultural education in teams directors of music institutions. (Enviado a: *Educational Management Administration & Leadership*)

Objetivo 3. Averiguar las percepciones de los estudiantes sobre la eficacia de la inclusión intercultural en la Educación, su forma de trabajarla en su aula, las adaptaciones curriculares necesarias para llevarla a cabo y los logros alcanzados.

- **Artículo 3:** Bravo-Yebra, V., Ortiz-Marcos, J. M., & Tomé-Fernández, M. (2025). The Influence of Gender and Institution on the Construction of an Intercultural and Inclusive Music Education. *Education Sciences*, 15(9), 1224. https://doi.org/10.3390/educsci15091224
- **Artículo 4:** Bravo-Yebra, V., Tomé-Fernández, M., & Ortiz-Marcos, J. M. (2025). Validation and Adaptation of the Intercultural Inclusion Scale for Students in Musical Contexts (IISC-M). *International Journal of Interdisciplinary Cultural Studies*, *20*(2). https://doi.org/10.18848/fhcp7k20

Objetivo 4. Comparar las percepciones de los docentes, equipos directivos y estudiantes sobre la eficacia de la inclusión intercultural en la Educación, su forma de trabajarla, las adaptaciones curriculares necesarias para llevarla a cabo y los logros alcanzados.

- Aún no se ha generado una publicación. Sus aportaciones han sido consideradas en la síntesis global de resultados.

3.1. Paradigma y tipo de investigación.

Esta investigación se desarrolla bajo un enfoque mixto (cualitativo y cuantitaivo) en el marco del paradigma positivista e interpretativo. Se trata de un diseño que permite analizar la percepción de distintos actores educativos (docentes, estudiantes y equipos directivos) sobre la inclusión intercultural en la enseñanza de la música. Esta combinación permite abordar la inclusión intercultural en este tipo de enseñanzas desde múltiples perspectivas y con un análisis riguroso, profundo y complementario.

El desarrollo de los objetivos específicos 1 y 2, centrados respectivamente en la percepción del profesorado de Música y de los equipos directivos, se fundamenta en una metodología cualitativa, que busca comprender las experiencias, discursos y significados atribuidos por los actores educativos en relación con la interculturalidad en contextos musicales. En ambos casos, se emplearon entrevistas semiestructuradas diseñadas para explorar dimensiones claves como la eficacia de la inclusión intercultural en la Educación, su forma de trabajarla, las adaptaciones curriculares necesarias para llevarla a cabo y los logros alcanzados. Con esta metodología, se reconoce la subjetividad del investigador y de los participantes como parte integral del proceso investigativo, permitiendo una lectura contextualizada y profunda de la realidad social y educativa.

En contraste, el tercer objetivo analiza la percepción del alumnado de Música a través de una metodología cuantitativa, la cual se basa en principios racionalistas, positivistas y empíricos.

Este enfoque considera que los fenómenos sociales, como la percepción de la inclusión intercultural, pueden ser medidos de forma objetiva, con independencia de la subjetividad de los individuos. En este estudio, el enfoque cuantitativo se desarrolla a través de la aplicación del cuestionario EIICM (Escala de Inclusión Intercultural para Estudiantes de Contextos Musicales), diseñado y validado mediante técnicas estadísticas como el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). Esto ha permitido obtener datos fiables y válidos sobre la percepción del alumnado en relación con la inclusión cultural, étnica y religiosa en la enseñanza musical de contextos del sur de España.

En conjunto, el enfoque metodológico mixto permite articular lo descriptivo y explicativo de la metodología cuantitativa con la comprensión profunda que ofrecen los estudios cualitativos, contribuyendo así a un análisis más completo de la inclusión en la educación musical desde una perspectiva intercultural.

Asimismo, esta metodología permite llevar a cabo una triangulación de datos bastante clara, que da respuesta al objetivo específico cuatro, ya que se cuenta con tres fuentes distintas de información que abordan un mismo fenómeno desde perspectivas y roles diversos dentro del contexto educativo musical. En este sentido, se trata de una triangulación de datos por fuentes (personas), fundamentada en los siguientes aspectos:

- Todas las fuentes se centran en el mismo objeto de estudio.
- Cada una lo aborda desde una posición diferente (docentes, estudiantes y directivos).
- Esto posibilita contrastar coincidencias y divergencias en sus discursos.

3.2. Contextualización de la investigación

Esta tesis doctoral tiene lugar en centros educativos donde la convivencia de múltiples culturas, religiones y orígenes étnicos es una realidad cotidiana. Esta diversidad, creciente en los

últimos años debido a los procesos migratorios hacia España, ha planteado importantes desafíos para la escuela, entre ellos la aparición de manifestaciones de discriminación y racismo. Como respuesta, el sistema educativo ha incorporado con fuerza enfoques centrados en la educación intercultural, que buscan promover la inclusión y el respeto a la diferencia (Barret, 2018; Caetano et al., 2020).

El análisis territorial muestra que regiones como Andalucía, Ceuta y Melilla concentran una gran parte del alumnado inmigrante y de colectivos minoritarios (INE, 2024), lo que convierte a sus aulas en espacios especialmente representativos para estudiar este fenómeno (Venegas et al., 2025). Los datos del INE (2024) muestran que, de la totalidad de población en España, el 13,4% tiene nacionalidad extranjera. En Andalucía, la población inmigrante ronda el 6,44% del total. Por otro lado, en Ceuta y Melilla, el porcentaje de dicha población ronda el 7,78% y el 15,4% respectivamente. Las principales nacionalidades de la población inmigrante en estos contextos son Marruecos, Reino Unido, Rumanía, Italia y Ucrania. La riqueza cultural y religiosa, de estos contextos fronterizos, ha sido el punto de partida para la investigación desarrollada, en la cual se plantea el siguiente problema de investigación: ¿En las enseñanzas musicales de las instituciones del sur de España se promueve la inclusión intercultural?

3.3. Recapitulaciones metodológicas del objetivo específico 1.

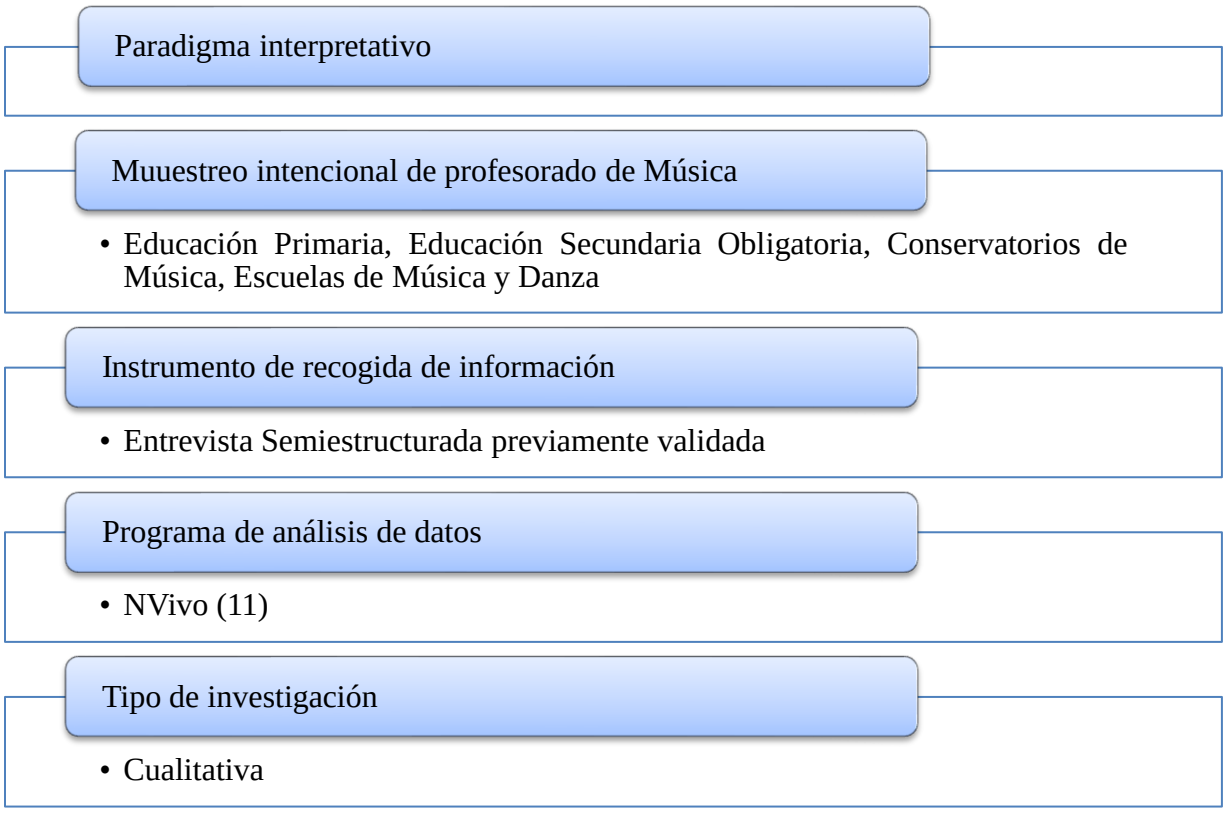
En este objetivo se pretende comprender las percepciones de los educadores sobre la eficacia de la inclusión intercultural en la Educación, su forma de trabajarla, las adaptaciones curriculares necesarias para llevarla a cabo y los logros alcanzados en este tipo de educación. Por tanto, esta parte de la investigación responde a una metodología cualitativa dentro del paradigma interpretativo de investigación. Para conocer dichas percepciones, en primer lugar, se adaptó y validó una entrevista semiestructurada (ver Anexo 1), basada en el instrumento de VanWeelden y

Whipple (2014), complementado con preguntas adicionales relativas a la influencia de la cultura en la enseñanza musical. En la validación inicial de la entrevista se contó con 19 expertos (8 investigadores y 11 profesores de música) que analizaron la relevancia de cada pregunta y las calificaron en una escala Likert de cuatro puntos, lo que permitió calcular el Índice de Validez de Contenido del Ítem (I-CVI). Las preguntas con un I-CVI < 0.78 se eliminaron, siguiendo las recomendaciones metodológicas de Polit et al. (2007). El Índice de Validez de Contenido a Nivel de Escala (S-CVI) se obtuvo calculando el promedio de los I-CVI. El S-CVI inicial fue de 0.88; sin embargo, siguiendo las recomendaciones de los expertos, se modificaron algunas preguntas existentes y se incorporaron otras nuevas, lo que resultó en un S-CVI final de 0.92, siendo esta excelente.

La entrevista fue aplicada a una muestra de 74 docentes de música pertenecientes a diversas instituciones y niveles educativos (Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Conservatorios, así como Escuelas de Música y Danza) seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional. Para el análisis de los datos, se empleó la versión 11 del software de análisis cualitativo NVivo.

Figura 2

Elementos metodológicos del objetivo específico 1



3.3.1. Contexto de la investigación

La investigación se llevó a cabo en centros educativos públicos y privados de Andalucía, Ceuta y Melilla, involucrando a profesores de Música de distintos niveles formativos: Educación Primaria, Secundaria, Conservatorios y Escuelas de Música. Estas tres regiones fueron seleccionadas por su alta diversidad cultural en el alumnado, derivada de un notable flujo migratorio, lo que las convierte en contextos especialmente significativos para el estudio de la inclusión intercultural. En muchos casos, y particularmente en Ceuta y Melilla, estos centros representan el primer punto de escolarización formal para niños y niñas de origen extranjero, cuyas edades oscilan entre los 6 y los 18 años, y que provienen de una amplia variedad de contextos culturales (Venegas et al., 2023). Esta diversidad ofrece un marco idóneo para analizar cómo el profesorado de Música percibe y gestiona la interculturalidad en el ámbito educativo.

3.3.2. Participantes

A través de un muestreo no probabilístico de tipo intencional, se obtuvo una muestra de un total de 74 docentes de Música que participaron en este estudio, de los cuales 48 eran mujeres (64,9%) y 26 hombres (35,1%). La edad de los participantes oscilaba entre 23 y 46 años ($\bar{x}$=31,2; σ=3,6).

La media de años de experiencia docente fue de 12,2 años (σ=4,9), con un 8,7% del profesorado con menos de 5 años de experiencia, un 17,4% con entre 6 y 10 años, un 52,2% con entre 11 y 15 años, y un 21,7% con entre 16 y 20 años.

Los participantes ejercían su labor en seis centros públicos y concertados distribuidos por el sur de España. La distribución geográfica fue la siguiente: Melilla (37,2%), Ceuta (32,3%), Almería (5,2%), Cádiz (4,4%), Córdoba (2,6%), Granada (3,6%), Huelva (2,8%), Jaén (2,7%), Málaga (4,8%) y Sevilla (4,4%).

Tabla 1

Distribución de participantes según el tipo de centro educativo para el objetivo específico 1

Centro educativo	Porcentaje de participantes
Escuelas de Música	21,9%
Conservatorio Profesional de Música	15,1%
Conservatorio Superior de Música	9,2%
Escuelas de Arte	3,8%
Educación Primaria	21,5%

Educación Secundaria	28,5%

3.3.3. Técnica de recolección de información

Los participantes que de forma voluntaria decidieron participar en el estudio completaron una entrevista diseñada para explorar la percepción del profesorado de Música sobre la educación inclusiva intercultural. Este instrumento se estructuró en dos secciones: la primera recogía información demográfica como la edad, el género, el nivel educativo en el que enseñan, la institución, la nacionalidad y los años de experiencia docente; la segunda incluía una serie de preguntas relacionadas con la eficacia de la inclusión intercultural en la Educación, su forma de trabajarla, las adaptaciones curriculares necesarias para llevarla a cabo y los logros alcanzados en este tipo de educación.

Para llevar a cabo la investigación, se informó a los directores de los centros educativos sobre los objetivos del estudio y se solicitó su autorización para participar. Además, se garantizó a todos los docentes el carácter voluntario de su participación, así como la confidencialidad de sus respuestas.

La aplicación del instrumento de investigación se realizó de manera individual, y se llevó a cabo durante el horario no lectivo para no interferir en sus funciones docentes. Las sesiones tuvieron una duración aproximada de entre diez y veinte minutos.

La investigadora condujo las entrevistas, llevando el peso de la conversación (Mobley et al., 2019), e incorporando y modificando preguntas conforme avanzaba el diálogo. Estas entrevistas se realizaron de manera presencial, por teléfono o por videollamada, y fueron posteriormente transcritas por la propia investigadora. En algunos casos, las entrevistas se llevaron a cabo de forma virtual a través de la plataforma Google Meet.

Todas las entrevistas se realizaron en español, aunque las respuestas fueron traducidas posteriormente al inglés para su posterior publicación. Dos académicos angloparlantes verificaron la fidelidad de dichas traducciones.

Cabe destacar que durante todo el proceso de recolección de información se siguieron las pautas éticas establecidas en la Declaración de Helsinki de 1975, actualizada en Brasil en 2013, así como el protocolo aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Granada (ref. 4850/CEIH/2025).

3.3.4. Análisis estadístico de datos

El análisis de las entrevistas se llevó a cabo siguiendo las fases propuestas por Braun y Clarke (2016) para el análisis temático, y se utilizó el software NVivo (versión 11) como herramienta de apoyo.

En una primera etapa, se procedió a la transcripción de las respuestas obtenidas a través de las entrevistas presenciales y/o grabadas mediante Google Meet. Posteriormente, se identificaron y desarrollaron los códigos emergentes a partir del contenido de las transcripciones. En la siguiente fase, se agruparon las respuestas con contenido similar bajo los códigos pertinentes. A partir de ahí, se generaron subcódigos que permitieron una categorización más específica. Finalmente, se redefinieron las dimensiones del análisis considerando la organización de los códigos y subcódigos establecidos.

Posteriormente, con el objetivo de garantizar la fiabilidad del proceso de codificación, se llevó a cabo el análisis de concordancia de las dimensiones y códigos antes mencionados. Dos investigadores realizaron clasificaciones independientes y sus resultados fueron comparados. Los índices de concordancia obtenidos oscilaron entre $K \geqslant 76$ y $K \geqslant 85$. Los códigos y subcódigos que

presentaron un nivel bajo de acuerdo fueron revisados y ajustados antes de integrarse en el análisis final.

Además, un investigador externo evaluó el 40% del total de las entrevistas. Las codificaciones realizadas por la doctoranda y el evaluador externo fueron comparadas, alcanzando un nivel de acuerdo de K⩾85, lo que indicó una alta fiabilidad en la clasificación aplicada.

En la tabla 2 se observa las dimensiones, códigos y subcódigos generados en esta parte de la tesis doctoral.

Tabla 2

Relación de dimensiones, categorías y códigos para el objetivo específico 1

Dimensiones	**Categorías**	**Códigos**

Eficacia de la inclusión intercultural en la Educación	Opiniones sobre la interculturalidad	1. ¿Qué opina Ud. sobre la interculturalidad en los centros educativos donde tiene lugar la enseñanza musical? ¿Conoce algo sobre el tema?
	La interculturalidad como medio de enriquecimiento	3. ¿Cree Ud. que tener alumnado con diferentes razas, etnias o religiones puede enriquecer a los demás a nivel musical?
	Influencia de la cultura en la adquisición de conocimientos musicales y en el aprendizaje	9. ¿Cree Ud. que influye la pertenencia a distintas razas, etnias o religiones para la adquisición de los conocimientos musicales?

Forma de trabajar la inclusión en la Educación	Formas de trabajar la interculturalidad	2. ¿Cree Ud. que la música es beneficiosa para poder trabajar la interculturalidad? ¿De qué forma piensa Ud. que podría trabajarse?
	Gustos musicales y culturales de los estudiantes	6. ¿Tiene Ud. en cuenta los gustos musicales del alumnado en la preparación de sus clases? ¿Cree Ud. que sería positivo o negativo incluir obras típicas de diferentes razas, etnias o religiones en las programaciones didácticas de los centros? ¿Por qué?
Adaptaciones curriculares necesarias	Especialistas y orientadores en interculturalidad	5. ¿Dispone el centro de especialistas u orientadores que faciliten y ayuden a llevar a cabo la interculturalidad?
	Formación del profesorado	7. ¿Considera Ud. que el profesorado de su centro está
	Igualdad de oportunidades	

		formado en interculturalidad? 8. ¿Considera Ud. que todos los alumnos tienen las mismas oportunidades de finalizar sus estudios musicales independientemente de su raza, etnia o religión?
Logros alcanzados	Comportamiento discriminatorio	4. ¿Ha observado Ud. alguna vez conductas discriminatorias en su centro por motivos raciales, étnicos o religiosos? ¿Cómo cree Ud. que esto podría solucionarse?

3.3.5. Resultados generales

El objetivo de este estudio es comprender las percepciones de los educadores sobre la eficacia de la inclusión intercultural en la Educación, su forma de trabajarla, las adaptaciones curriculares necesarias para llevarla a cabo y los logros alcanzados. Es por ello que a continuación se desarrolla el objetivo teniendo en cuentas las variables mencionadas.

La mayoría de los 74 profesores de música encuestados, que trabajan en centros de Educación Primaria, Secundaria, Conservatorios y Escuelas de música en el sur de España, expresaron percepciones predominantemente positivas sobre la competencia intercultural.

3.3.5.1. Eficacia de la inclusión intercultural en la Educación

El 94,6% de los docentes de Música entrevistados (70 de 74) tiene una opinión positiva sobre la interculturalidad, considerándola beneficiosa y enriquecedora para los estudiantes al permitirles familiarizarse con diversas culturas y ver a sus compañeros como iguales; además, el 81,1% (60 de 74 participantes) sostiene que la música es un recurso eficaz para trabajarla, ya que facilita la comprensión de diferentes formas de pensar y la reflexión sobre la cultura ajena. En cuanto a la influencia de la cultura en el aprendizaje musical, el 90,5% del profesorado (67 de 74 participantes) señala que pertenecer a una raza, etnia o religión determinada sí afecta la adquisición de conocimientos musicales, puesto que algunas culturas emplean la música con mayor intensidad en sus interacciones. Finalmente, el 78,4% de los docentes (58 de 74 participantes) incorpora los gustos musicales de sus estudiantes en las clases, dentro de lo permitido por el currículo, y lo considera positivo para mejorar el rendimiento y la motivación.

En contraste, se registró una proporción minoritaria de opiniones (10,8%) que mostraron una valoración negativa o neutra, argumentando que este enfoque podría ser innecesario o poco enriquecedor en la enseñanza musical, especialmente en contextos de baja diversidad cultural en el aula.

3.3.5.2. Forma de trabajar la inclusión en la Educación

Gran parte del profesorado entrevistado (82,4%) considera que la manera principal de abordar la interculturalidad en la práctica musical es a través de tareas en grupo, a menudo combinadas con actividades individuales, pues fomentan el intercambio, la comunicación y la

tolerancia entre el alumnado; además, el 93,2% (69 de 74 participantes) identificó la música como un recurso pedagógico altamente eficaz para el trabajo intercultural, señalando que facilita la comprensión de distintas cosmovisiones y estimula la reflexión sobre la cultura propia y ajena.

3.3.5.3. Adaptaciones curriculares necesarias

El 55,4% (41 de 74 participantes) del profesorado mencionó que el currículo planificado deja poco espacio para trabajar la interculturalidad, percibiéndose como generalizado y restrictivo en lo que está escrito. Además, los docentes explican que su formación en interculturalidad es escasa, ya que los programas de formación no existían o no se consideraban necesarios en muchos centros. Solo una pequeña minoría (21,6%) reportó haber recibido formación relevante en el tema, frecuentemente asociada a la ubicación geográfica de sus instituciones.

Asimismo, el 83,7% del profesorado (62 de 74 participantes) afirmó que sus instituciones carecen de especialistas o asesores en interculturalidad, carencia más evidente en conservatorios y escuelas de música.

3.3.5.4. Logros alcanzados

Los resultados muestran un clima social y actitudes del alumnado predominantemente positivas: la mayoría de los docentes (86,3%) reportó no haber observado comportamientos discriminatorios de naturaleza racista o xenófoba. Solo una minoría (14,2%) mencionó incidentes aislados, generalmente relacionados con prejuicios internalizados o creencias sobre la aptitud de ciertos grupos minoritarios.

En cuanto a la equidad en el acceso a la formación musical, la mayoría (94,6%) de los docentes percibe igualdad de oportunidades, aunque una minoría (17,7%) señala barreras estructurales y socioeconómicas que limitan el acceso pleno para algunos estudiantes.

Por último, pese a la tendencia mayoritaria de valoración positiva de la interculturalidad, se identificaron percepciones minoritarias (13,1%) que consideran innecesario o poco enriquecedor el enfoque intercultural, bien por la falta de diversidad en el aula o la ausencia de un enfoque pedagógico deliberado.

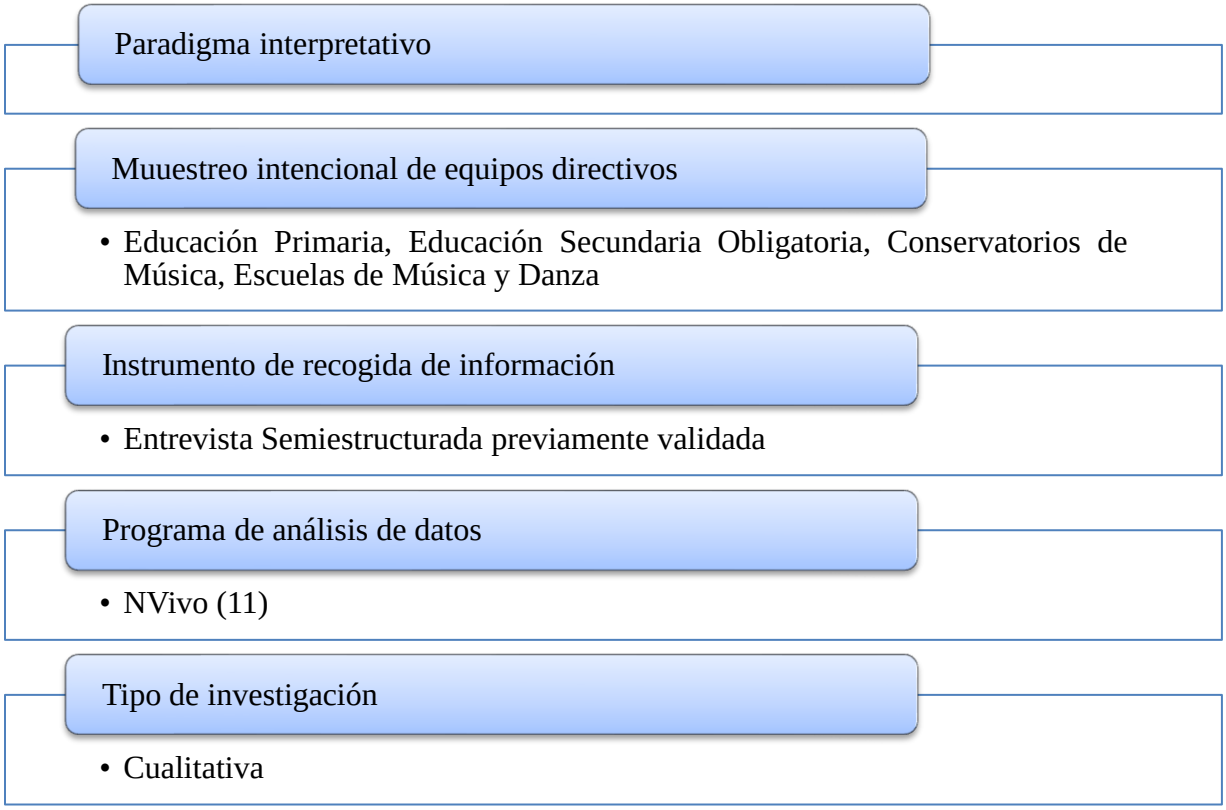
3.4. Recapitulaciones metodológicas del objetivo específico 2

El segundo objetivo retoma un enfoque cualitativo, pretendiendo entender las percepciones de los equipos directivos sobre la eficacia de la inclusión intercultural en la Educación, su forma de trabajarla, las adaptaciones curriculares necesarias para llevarla a cabo y los logros alcanzados. Por tanto, este estudio responde a una metodología cualitativa en el paradigma interpretativo de investigación. Para conocer dichas percepciones, en primer lugar, se validó una entrevista semiestructurada que fue adaptada de la Escala de Inclusión Intercultural para Estudiantes de Contextos Musicales (EIICM) (Bravo-Yebra et al. 2025). En la validación inicial de la entrevista se contó con diez investigadores especializados en educación intercultural y cinco miembros de equipos directivos, que analizaron la relevancia de cada pregunta y las calificaron en una escala Likert de cuatro puntos (1 = nada, 2 = algo, 3 = bastante, 4 = mucho), para calcular el Índice de Validez de Contenido del Ítem (I-CVI). Las preguntas con un I-CVI < 0.78 se eliminaron, siguiendo las recomendaciones metodológicas de Polit et al. (2007). El Índice de Validez de Contenido a Nivel de Escala (S-CVI) se obtuvo calculando el promedio de los I-CVI. El S-CVI inicial fue de 0.89; sin embargo, siguiendo las recomendaciones de los expertos, se modificaron algunas preguntas existentes y se incorporaron otras nuevas, lo que resultó en un S-CVI final de 0.94.

La entrevista semiestructurada final se pasó a un total de 53 miembros de equipos directivos al que se obtuvo acceso a través de un muestreo no probabilístico de tipo intencional. Para el análisis de los datos se utilizó el software de análisis cualitativo NVivo en su versión 15.

Figura 3

Elementos metodológicos del objetivo específico 2



3.4.1. Contexto de la investigación

La investigación se llevó a cabo en distintos centros educativos públicos y concertados del sur de España, concretamente en las provincias de Cádiz, Málaga, Sevilla, Granada, Córdoba y Jaén, así como en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Estos territorios fueron seleccionados por su elevada diversidad cultural, resultado del constante flujo migratorio y la coexistencia de múltiples grupos culturales, lingüísticos y religiosos. Esta realidad convierte a los centros educativos de estas zonas en espacios privilegiados para examinar las percepciones de los

equipos directivos respecto a la inclusión intercultural, así como el papel que desempeña la música en dicho proceso.

En muchos de estos contextos, especialmente en Ceuta y Melilla, la diversidad cultural del alumnado supone un reto y una oportunidad para la puesta en marcha de prácticas inclusivas que respondan a las necesidades educativas generadas por la convivencia de culturas, tradiciones y lenguas diversas.

3.4.2. Participantes

Para el desarrollo de este objetivo se obtuvo una muestra de 53 miembros de equipos directivos de centros educativos situados en Andalucía, Ceuta y Melilla. Los participantes trabajaban en centros de Educación Primaria, Secundaria, Conservatorios y Escuelas de Música. Su experiencia profesional oscilaba entre 8 y 27 años, con una media superior a 15 años en cargos de responsabilidad. La distribución por género fue de 54,7% mujeres y 41,5% hombres, frente al 3,8% que prefirió no situarse en ninguno de los dos géneros. Los centros dirigidos por los participantes se localizaban principalmente en: Melilla (15,2%), Almería (21,2%), Cádiz (18,2%), Córdoba (18,2%), Granada (9,1%), Huelva (6,1%), Jaén (3,03%), Málaga (9,1%) y Sevilla (9,1%).

Tabla 3

Distribución de participantes según el tipo de centro educativo para el objetivo específico 2

Educación Primaria	**Educación Secundaria Obligatoria**	**Conservatorios**	**Escuelas de Música**
30%	40%	20%	10%

La Tabla 4 muestra el cargo al que pertenecen los miembros de los equipos directivos participantes en el estudio.

Tabla 4

Cargos de los equipos directivos y número de participantes para el objetivo específico 2

Cargo	N.º de participantes	Porcentaje
Dirección	16	30,19%
Vicedirección	7	13,21%
Jefatura de estudios	22	41,51%
Secretaría	8	15,09%
Total	**53**	**100%**

3.4.3. Técnica de recolección de información

La información se obtuvo a través de entrevistas semiestructuradas aplicadas a los equipos directivos. Las entrevistas fueron diseñadas específicamente para analizar sus percepciones sobre la eficacia de la inclusión intercultural, las formas de trabajo que desarrollan, las adaptaciones curriculares necesarias y los logros alcanzados en este tipo de educación.

Las entrevistas se realizaron de forma individual, con una duración aproximada de 20 minutos. Dependiendo de la disponibilidad de las personas participantes se llevaron a cabo por Google Meet o a través de un documento de Google. En todos los casos, se garantizó la confidencialidad, el carácter voluntario de la participación y el cumplimiento de los principios éticos establecidos por la Declaración de Helsinki de 1975, actualizada en Brasil en 2013, y protocolo aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Granada (código de referencia: 4850/CEIH/2025).

Una vez realizadas, las entrevistas fueron grabadas, transcritas íntegramente y preparadas para su análisis cualitativo posterior.

3.4.4. Análisis estadístico de datos

El análisis de las entrevistas se realizó mediante la metodología de análisis temático propuesta por Braun y Clarke (2016). Para ello, las transcripciones fueron importadas al software NVivo 15, donde se organizaron, codificaron y categorizaron siguiendo un proceso iterativo. En una primera fase, se generaron códigos abiertos que representaban las ideas centrales expresadas por los directivos. Posteriormente, estos códigos se reagruparon en categorías y subcategorías que reflejaban patrones comunes, divergencias y elementos emergentes. Finalmente, las categorías se organizaron en torno a las cuatro dimensiones analíticas del estudio:

1. Eficacia de la inclusión intercultural
2. Forma de trabajar la inclusión
3. Adaptaciones curriculares necesarias
4. Logros alcanzados

Para asegurar la fiabilidad del proceso, se llevó a cabo un análisis de concordancia con dos investigadores, obteniéndose coeficientes que oscilaron entre $K \geq 0.79$ y $K \geq 0.83$. lo que reflejó una consistencia alta en la aplicación del sistema de categorías. Además, un investigador externo evaluó el 46 % de todas las entrevistas. Con dicho evaluador se obtuvo un coeficiente de acuerdo $K \geq 0.87$,

Tabla 5

Relación de dimensiones, categorías y códigos para el objetivo específico 2

Dimensiones	Categorías	Códigos
Eficacia de la inclusión intercultural en la Educación.	Perspectivas sobre educación inclusiva y su vinculación con la música.	1. ¿Qué entiendes por educación inclusiva intercultural?

		2. ¿Sabes qué es la educación inclusiva intercultural? 3. ¿Cuál es tu opinión sobre el vínculo entre la asignatura de Música y la educación inclusiva intercultural de los estudiantes?
Forma de trabajar la inclusión en la Educación.	Música, TIC e inclusión: estrategias para el desarrollo de la competencia intercultural.	4. ¿Crees que el estudio de la música mejora en el alumnado la adquisición de actitudes y competencias interculturales? 10. ¿Cuál es tu opinión sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo de la educación inclusiva intercultural en la asignatura de Música?
Adaptaciones curriculares necesarias.	Recursos institucionales y formación docente para promover la inclusión	5. ¿Dispone el centro de recursos o apoyos para promover la interculturalidad

	educativa y la competencia cultural.	y poder aplicarlos en la materia de Música? 7. ¿Considera que el profesorado de Música de su centro está formado en interculturalidad?
Logros alcanzados.	Perspectivas culturales en educación musical: apreciación de la diversidad e impacto en el aprendizaje.	6. ¿Crees que la música puede ayudar a los alumnos a comprender y apreciar otras culturas? 8. ¿Crees que la pertenencia a distintas razas, etnias o religiones puede influir en la adquisición de los conocimientos musicales? 9. ¿Crees que por pertenecer a una etnia, religión o raza concreta el alumnado tiene mayor capacidad rítmica o melódica?

3.4.5. Resultados generales

El objetivo principal del estudio fue entender las percepciones de los equipos directivos sobre la eficacia de la inclusión intercultural en la Educación, su forma de trabajarla, las adaptaciones curriculares necesarias para llevarla a cabo y los logros alcanzados. Para analizar los resultados de este estudio, se tendrán en cuenta las variables incluidas en dicho objetivo con el fin de examinar las percepciones de los equipos directivos.

De forma general, los resultados muestran que los directivos expresan una visión mayoritariamente positiva sobre la educación intercultural y reconocen la música como un recurso pedagógico clave para fomentar valores de respeto, empatía y convivencia en contextos culturalmente diversos. No obstante, también emergen limitaciones relacionadas con la falta de formación docente, la escasez de recursos institucionales y la persistencia de desigualdades entre centros.

3.4.5.1. Eficacia de la inclusión cultural

Los directivos consideran, de forma prácticamente unánime, que la inclusión intercultural constituye un modelo eficaz para promover la igualdad, la convivencia y el respeto a la diversidad. En el análisis de las respuestas, el 100% de los participantes definió la educación intercultural en términos positivos, destacando la integración, la justicia educativa y la valoración de la diversidad cultural. Asimismo, reconocen mayoritariamente el papel de la música como herramienta generadora de cohesión entre culturas. De hecho, el 100% de los directivos afirmó que la música favorece la adquisición de actitudes y competencias interculturales, ya sea por su valor expresivo, su capacidad para conectar con diferentes identidades o por su condición de lenguaje universal repetidamente mencionada en las respuestas

La música es percibida como un recurso especialmente útil para fomentar la empatía y la colaboración. Este consenso es significativo, ya que los 53 entrevistados (100%) afirmaron que la música puede ayudar a comprender y apreciar otras culturas, y que contribuye a la integración a través de experiencias compartidas, actividades cooperativas o el uso de repertorios multiculturales

No obstante, los directivos también señalaron ciertas limitaciones. Una de ellas es la tendencia a relacionar la interculturalidad exclusivamente con alumnado inmigrante. Esta idea aparece en 2 de las 53 entrevistas (3,7%), lo que indica que, aunque minoritaria, la asociación entre interculturalidad y origen extranjero continúa presente en algunos discursos directivos

La limitación más relevante es la falta de una base formativa sólida para evaluar o aplicar de manera rigurosa la inclusión intercultural. En la entrevista, 22 de los 53 directivos (41,5%) afirmaron explícitamente tener poca información o desconocer aspectos esenciales del enfoque intercultural, lo que evidencia carencias tanto en la formación específica como en el acceso a recursos institucionales para su implementación efectiva

Estas percepciones reflejan, en conjunto, la influencia del contexto sociocultural, especialmente en centros con diversidad estructural, y la persistencia de algunos estereotipos o lagunas formativas. Aunque la valoración general es muy positiva, los datos sugieren la necesidad de fortalecer la capacitación directiva y docente para profundizar en la comprensión y aplicación de la educación intercultural.

3.4.5.2. Forma de trabajar la inclusión

Los resultados de la investigación muestran que la inclusión se trabaja principalmente mediante actividades musicales colaborativas, repertorios multiculturales y el uso de TIC, herramientas que facilitan la conexión con músicas del mundo y estimulan la motivación del alumnado. En este sentido, el 100% de los directivos encuestados coincidió en que la música puede

ayudar a los alumnos a comprender y apreciar otras culturas, destacando su valor como recurso para la integración y el respeto hacia la diversidad cultural.

En relación con la educación inclusiva intercultural, las respuestas indican que los directivos consideran la diversidad como un enriquecimiento y no como un obstáculo, promoviendo la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. Así, el 90,5% de los encuestados (48 de 53 participantes) mencionó la integración del alumnado de diferentes culturas, etnias o religiones, el 69,8% (37 de 53 participantes) destacó la importancia de adaptar la enseñanza a las características culturales y necesidades del alumnado, y el 60,3% (32 de 53 participantes) hizo referencia explícita al respeto de la diversidad cultural como objetivo educativo.

Asimismo, los directivos valoran especialmente el trabajo grupal, las dinámicas de conjunto y la incorporación de recursos digitales, reconociendo que la colaboración entre alumnos de distintas culturas potencia la inclusión. No obstante, también identifican limitaciones importantes: el 66% (35 de 53 participantes) señaló la falta de materiales específicos como un obstáculo, mientras que el 54,7% (29 de 53 participantes) destacó que la dependencia de la metodología docente limita la eficacia de las estrategias aplicadas. En conjunto, estos resultados evidencian que, aunque existe un compromiso claro con la educación inclusiva intercultural y la música como recurso pedagógico, las carencias de recursos y las metodologías empleadas condicionan la implementación efectiva de estas prácticas.

3.4.5.3. Adaptaciones curriculares necesarias

Los resultados reflejan que las adaptaciones necesarias para favorecer la inclusión intercultural en los centros educativos se centran principalmente en integrar repertorios diversos, metodologías flexibles y una mayor presencia de contenidos culturales en la programación musical. Respecto a los recursos disponibles, se observa que existe una dispersión significativa:

solo el 35,8% de los encuestados (19 de 53 entrevistados) indicó que su centro dispone de recursos concretos o apoyos específicos para promover la interculturalidad en la materia de Música, mientras que el 64,1% (34 de 53 participantes) restante señaló la ausencia de recursos adecuados, mencionando que la inclusión se trabaja principalmente de manera espontánea en el día a día, a través del contacto y la colaboración entre alumnado y profesorado o mediante recursos generales del centro, como planes de convivencia o igualdad de género. Los recursos más mencionados incluyen instrumentos de distintas culturas, apoyos digitales y materiales intrínsecos a las asignaturas, aunque suelen ser limitados y no siempre adaptados a un enfoque intercultural sistemático.

En cuanto a la formación del profesorado, los datos muestran que existe un déficit generalizado en formación específica en interculturalidad: aproximadamente el 49% de los encuestados (26 de 53 participantes) considera que el profesorado de Música no dispone de la formación necesaria, mientras que un 39,6% (21 de 53 participantes) afirma que el profesorado está formado, ya sea de manera formal o autodidacta, y un 9,4% (5 de 53 participantes) desconoce la situación. Esto evidencia que, aunque algunos docentes han desarrollado competencias interculturales por iniciativa propia, la ausencia de formación institucionalizada limita la implementación efectiva de prácticas inclusivas sostenidas en el aula.

En conjunto, los resultados ponen de relieve que, aunque existen planes y estrategias generales que favorecen la convivencia y la igualdad, los centros presentan carencias importantes en recursos adaptados y formación específica en interculturalidad. La dotación limitada de materiales y la dependencia del esfuerzo individual del profesorado condicionan la eficacia de las prácticas inclusivas, evidenciando la necesidad de un apoyo institucional más sistemático y estructurado para garantizar la inclusión intercultural en la educación musical.

3.4.5.4. Logros alcanzados

Los directivos coinciden en que la música potencia la empatía, el respeto y la apreciación de la diversidad, funcionando como un puente simbólico que facilita la comprensión entre culturas. La exposición a músicas del mundo favorece actitudes abiertas y curiosidad cultural en el alumnado, promoviendo la valoración de diferentes tradiciones musicales y culturales. En este contexto, aproximadamente el 71,6% de los encuestados (38 de 53 participantes) considera que la pertenencia a distintas etnias o religiones puede influir en la adquisición de conocimientos musicales, ya sea porque los estudiantes han crecido en entornos culturales que moldean sus preferencias y capacidades musicales, o porque han estado expuestos a sonidos y ritmos específicos desde la infancia. Sin embargo, un 30,1% (16 de 53 participantes) sostiene que no existe influencia directa, señalando que otros factores, como la motivación, la enseñanza o los recursos disponibles, tienen un peso mayor en el aprendizaje musical.

En relación con la capacidad rítmica y melódica, las respuestas muestran que existe una percepción de influencia cultural más limitada: alrededor del 39,6% de los encuestados (21 de 53) cree que ciertos alumnos pueden presentar una mayor capacidad rítmica o melódica por pertenecer a una etnia, religión o cultura concreta, mientras que un 50,9% (27 de 53 participantes) considera que no hay relación directa y el 9,4% (5 de 53 participantes) restante desconoce la respuesta o la percibe como variable según la educación y el contexto del alumno. Esto refleja que, aunque algunos directivos observan patrones culturales que podrían facilitar ciertas habilidades musicales, predomina la idea de que la educación musical y la práctica son los factores determinantes.

A pesar de los avances percibidos en la valoración de la diversidad y la inclusión mediante la música, los directivos reconocen que persisten desigualdades entre centros y estereotipos que limitan una inclusión plenamente efectiva. Los resultados evidencian que el contexto cultural y

social influye en las oportunidades y capacidades del alumnado, y subrayan la necesidad de fortalecer prácticas interculturales sistemáticas y recursos educativos que garanticen una inclusión musical más equitativa y completa.

3.5. Recapitulaciones metodológicas del objetivo específico 3

En relación con el objetivo específico 3, para averiguar las percepciones de los estudiantes sobre la eficacia de la inclusión intercultural en la Educación, su forma de trabajarla en su aula, las adaptaciones curriculares necesarias para llevarla a cabo y los logros alcanzados, se han desarrollado dos estudios que han dado lugar a ambos artículos de investigación. Para analizar los resultados de estos estudios, se tendrán en cuenta las variables incluidas en dicho objetivo con el fin de examinar las percepciones del alumnado de Música de diferentes centros del sur de España (Andalucía, Ceuta y Melilla).

El primero de ellos se centró en la elaboración y validación de un cuestionario diseñado para recoger dichas percepciones, mientras que el segundo abordó el análisis estadístico de tres variables sociodemográficas relevantes según la bibliografía consultada para la investigación. Por tanto, este tercer objetivo, se desarrolla mediante una metodología cuantitativa, dentro del paradigma positivista y se pueden observar en las publicaciones 3 y 4 que se exponen en el siguiente apartado de esta tesis doctoral.

La validación del cuestionario se desarrolló en tres fases. Inicialmente estaba compuesto por 29 ítems con formato Likert de cuatro opciones. Posteriormente, tras ser sometido a un proceso riguroso de validación mediante juicio de expertos en investigación educativa y docencia musical, se modificaron cuatro ítems y se eliminaron tres, dejando una versión de 26 ítems organizados en cinco categorías: Competencia intercultural en el entorno escolar, Aprendizaje cultural, Inclusión y diversidad en el aprendizaje musical, Equidad educativa, Interacción social en contextos

musicales diversos. Estas categorías se corresponden a las dimensiones eficacia de la inclusión intercultural en la Educación, forma de trabajarla en el aula, adaptaciones curriculares necesarias para llevarla a cabo y los logros alcanzados. Tras la aplicación del Análisis Factorial Exploratorio (AFE), se eliminaron dos ítems más, quedando una versión final de 24 ítems que fue posteriormente confirmada mediante Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), validando así la estructura y contenido de la Escala de Inclusión Intercultural para Estudiantes de Contextos Musicales (EIICM).

Tabla 6

Relación de dimensiones, categorías y códigos para el objetivo específico 3

Dimensiones	Categorías	Códigos
Eficacia de la inclusión intercultural en la Educación	1. Competencia intercultural en el entorno escolar	Creo que con compañeros/as de religión cristiana es fácil trabajar en clase de Música. Creo que con compañeros/as de religión musulmana es fácil trabajar en clase de Música. Creo que con compañeros/as de etnia gitana es fácil trabajar en clase de Música. Creo que con compañeros/as de religión hebrea o judía es fácil trabajar en clase de Música.

		Creo que con compañeros/as de raza negra es fácil trabajar en clase de Música. Creo que con compañeros/as de religión hindú es fácil trabajar en clase de Música. Creo que tener compañeros/as de otras culturas facilita la realización de actividades musicales en grupo.
	4. Aprendizaje cultural	Aprendo sobre la cultura y tradiciones de los compañeros/as de otras culturas en clase de Música. En clase de Música hemos aprendido cómo resolver conflictos entre compañeros de diferentes culturas. Aprendo sobre la cultura y tradiciones de los compañeros/as de otras culturas en clase de Música.
Forma de trabajar la inclusión en la Educación	2. Inclusión y diversidad en el aprendizaje musical	Hago actividades musicales en grupo con compañeros/as de diferentes culturas.

		Creo que la Educación Musical debería incluir contenidos sobre la diversidad cultural. Pienso que tener compañeros/as de otras culturas es bueno para aprender conceptos musicales que ellos saben y yo no. Pienso que a clase de Música pueden ir alumnos/as de cualquier cultura. La música puede ayudar a combatir la discriminación racial, étnica o religiosa entre nosotros/as. ¿Te gustaría aprender más sobre la música de otras culturas?
Adaptaciones curriculares necesarias	3. Equidad educativa	Creo que todos los estudiantes, independientemente de las tradiciones y costumbres, nos sentimos igual ante las enseñanzas de los profesores/as de Música. Creo que todos los estudiantes, independientemente de las tradiciones y costumbres, nos expresamos del mismo modo en clase de Música.

		Creo que todos los estudiantes, independientemente de las tradiciones y costumbres, tenemos las mismas habilidades para aprender Música. Creo que todos los estudiantes, independientemente de las tradiciones y costumbres, tenemos las mismas capacidades para hacer amigos en clase de Música. Creo que las costumbres y tradiciones culturales influyen en la capacidad de aprender Música.
Logros alcanzados	5. Interacción social en contextos musicales diversos	Me relaciono con compañeros/as de otras culturas en las clases de Música. Creo que la Educación Musical debería incluir actividades que promuevan la participación de alumnos/as de diferentes culturas. Me siento cómodo con compañeros/as de otras culturas en clase de Música.

Posteriormente, y tras la aplicación de la escala antes mencionada, se decide, teniendo en cuenta los datos obtenidos en estudios previos y su importancia en el tópico de investigación, analizar los resultados obtenidos en función de tres variables sociodemográficas principales:

1. Género.
2. Tipo de institución educativa.
3. Asistencia a conservatorios o escuelas de música.

El resto de variables incluidas en la investigación queda previsto para estudios posteriores a la presente tesis doctoral, con el objetivo de seguir profundizando en los factores que influyen en la vivencia de la inclusión intercultural en contextos musicales.

Para el análisis de las variables género y asistencia o no al conservatorio y /o escuela de música, se llevó a cabo la prueba U de Mann-Whitney. Además, para el análisis de significatividad de la variable tipo de institución educativa (Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Estudios universitarios), se empleó la prueba H de Kruskal-Wallis. Posteriormente, para examinar la relación entre las dimensiones del EIICM y el tipo de institución, se calculó el coeficiente de correlación rho de Spearman.

Tabla 7

Diferencias estadísticas significativas en las variables analizadas en el objetivo específico 3

	Asistencia conservatorio	**Asistencia escuela**	**Género**	**Tipo de institución**
Chi-cuadrado	389, 149[a]	335, 233a	312,028[c]	124,682[a]
Gl	1	1	2	4
Sig. asin.	<,001	<,001	<,001	<,001
Sig.	,000[b]	,000[b]	,000[b]	,000[b]

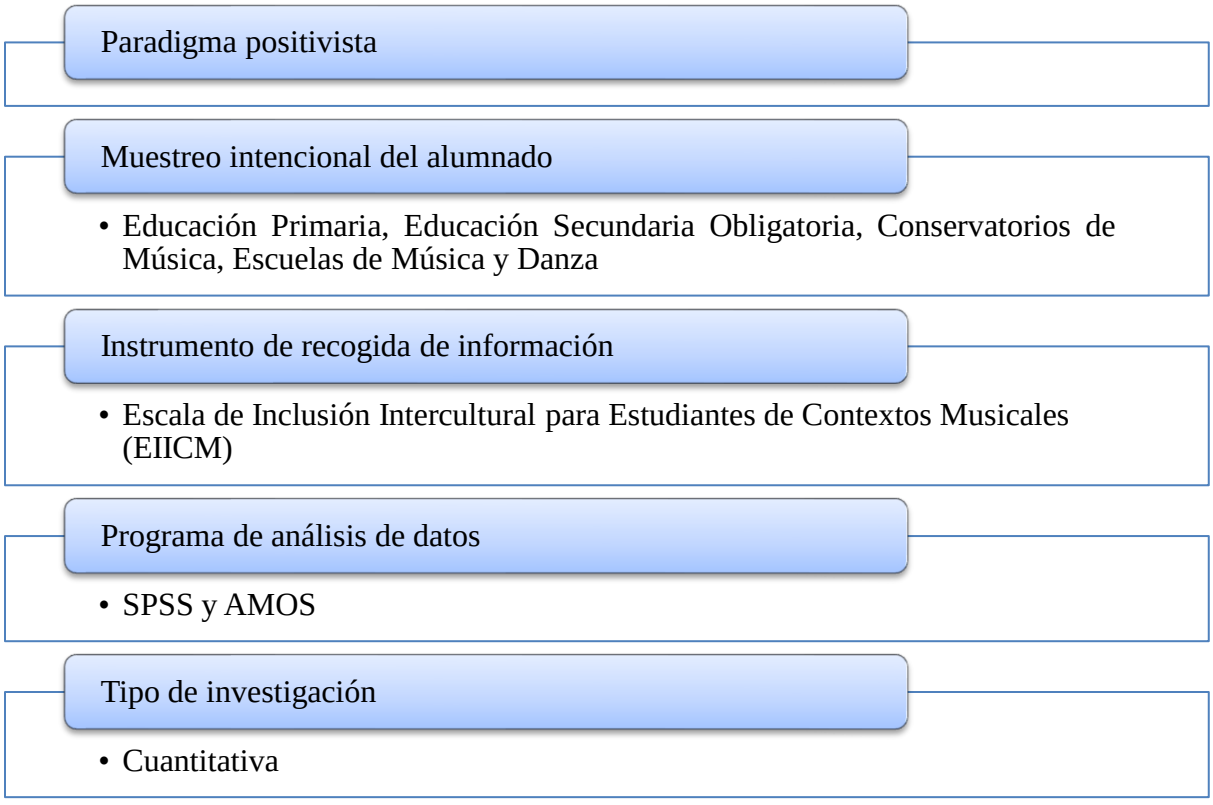
Sig. Monte Carlo	Intervalo de confianza al 99%	Límite inferior	,000	,000	,000	,000
		Límite superior	,000	,000	,000	

Los resultados obtenidos mediante la prueba de Chi-cuadrado (χ^2) evidencian diferencias estadísticamente significativas en las variables analizadas. En cuanto a la asistencia a conservatorios, se observó que 72 participantes indicaron haber asistido, frente a una frecuencia esperada de 322,5, lo que genera un residuo negativo de −250,5. Por el contrario, 573 participantes señalaron no haber asistido a un conservatorio, superando ampliamente la frecuencia esperada (322,5) y presentando un residuo positivo de 250,5. De manera similar, en la asistencia a escuelas de música, 90 participantes informaron haber asistido, frente a un valor esperado de 322,5, con un residuo de −232,5, mientras que 555 participantes indicaron no haber asistido, superando la frecuencia esperada y mostrando un residuo positivo de 232,5. Estos resultados evidencian una clara predominancia de participantes sin formación musical institucional formal respecto a lo que cabría esperar bajo una distribución uniforme. En relación con el centro educativo o tipo de institución educativa de procedencia, se observaron diferencias notables entre las frecuencias observadas y las esperadas. El Instituto de Educación Secundaria Obligatoria (n=73) y el Conservatorio Elemental de Música (n=62) presentaron frecuencias inferiores a las esperadas (residuos=−56,0 y −67,0, respectivamente). Por el contrario, el Colegio de Educación Infantil y Primaria mostró una frecuencia claramente superior a la esperada (n=216; residuo=87,0), al igual que el Conservatorio Profesional de Música (n=158; residuo=29,0), mientras que el Conservatorio Superior de Música presentó una frecuencia cercana a la esperada (n=136; residuo=7,0). El contraste de chi-cuadrado indicó que estas diferencias son estadísticamente significativas,

$\chi^2(4)=124,682$, $p < ,001$, cumpliéndose además los supuestos del análisis, ya que ninguna casilla presentó frecuencias esperadas inferiores a 5. Por último, En cuanto a la variable género, el análisis mostró diferencias estadísticamente significativas en la distribución de los participantes según esta variable. Concretamente, se obtuvo un valor de $\chi^2(2)=312,028$, con un nivel de significación inferior a ,001, lo que indica que la distribución observada difiere significativamente de la esperada. Asimismo, la significación estimada mediante el método de Monte Carlo confirmó este resultado ($p<,001$), reforzando la evidencia de una asociación estadísticamente significativa relacionada con el género.

Figura 4

Elementos metodológicos del objetivo específico 3



3.5.1. Contexto de la investigación

El presente objetivo se desarrolló en centros educativos públicos y privados situados en Andalucía, Ceuta y Melilla, abarcando una muestra de estudiantes de Música pertenecientes a distintos niveles formativos, incluyendo Educación Primaria, Educación Secundaria, Bachillerato y Estudios universitarios. La elección de estas tres regiones se justifica por su elevada heterogeneidad cultural, resultado de un intenso movimiento migratorio que ha transformado el perfil del alumnado en los últimos años, como venimos mencionando a lo largo de toda la investigación.

3.5.2. Participantes

3.5.2.1. Artículo 3 (Adaptación y validación del instrumento)

El estudio de adaptación y validación de la Escala de Inclusión Intercultural para Estudiantes en Contextos Musicales (IISC-M) involucró la participación de un panel de expertos para la fase inicial y dos grandes submuestras de estudiantes para los análisis psicométricos.

En la fase inicial de validación de contenido (Juicio de Expertos), se contó con la colaboración de 29 profesionales, constituidos por investigadores educativos y docentes con experiencia en interculturalidad y educación musical.

Posteriormente, la escala fue administrada a un total de 347 estudiantes ($n_1=658$) con la que se llevó a cabo el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) del cuestionario. Por último, para Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) se administró el instrumento a 311 estudiantes ($n_2=311$). Con este análisis se verificó la robustez y el ajuste del modelo factorial propuesto en la fase exploratoria.

3.5.2.2. Artículo 4 (Influencia del género, asistencia o no a conservatorios y/o escuelas de músicas y el tipo de institución educativa)

La muestra de este estudio estuvo compuesta por 645 estudiantes, sin datos perdidos, con edades comprendidas entre los 11 y los 54 años, procedentes de instituciones educativas de diversa naturaleza de Andalucía, Ceuta y Melilla. Entre ellas se incluyeron centros de Educación Primaria y Secundaria, Escuelas de Música y Conservatorios superiores. Esta diversidad permitió abarcar un amplio rango de edad y recoger distintas experiencias y perspectivas sobre la educación inclusiva intercultural a lo largo de las diferentes etapas del proceso formativo.

En cuanto a la distribución por nivel educativo, la mayoría del alumnado cursaba Educación Secundaria Obligatoria (88,2%), seguida de Bachillerato (7,1%), Educación Primaria (2,3%) y Conservatorio Superior (2,3%).

Respecto al género, la muestra estuvo conformada mayoritariamente por estudiantes de género femenino (54,6%), seguidos de género masculino (44,1%), mientras que un 1,2% se identificó con la categoría *otro*. Los estadísticos descriptivos reflejan una distribución equilibrada, con una media de 1,57, mediana y moda en la categoría 2, una desviación estándar baja (,519), valores de asimetría próximos a cero y una curtosis negativa, lo que indica una distribución prácticamente simétrica y ligeramente aplanada.

En relación con el tipo de institución educativa de procedencia, la media se situó en 2,88, con una mediana de 3 y una moda de 2, evidenciando una distribución heterogénea de la muestra. La mayor proporción de participantes procedía de centros de Educación Infantil y Primaria (33,5%), seguida de Conservatorios Superiores de Música (21,1%). En menor medida, participaron estudiantes de Institutos de Educación Secundaria Obligatoria (11,3%).

Por último, en cuanto a la asistencia a instituciones de formación musical, los resultados muestran que la mayoría del alumnado, especialmente en Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato, no contaba con formación musical institucional formal. Solo el 11,2% de los participantes (n=72) había asistido a un conservatorio elemental y/o profesional, y el 14,0% (n=90) señaló haber recibido formación en escuelas de música. Las medias cercanas a 2, junto con una marcada asimetría negativa y valores elevados de curtosis, confirman el predominio claro de participantes sin experiencia formativa musical institucional previa.

3.5.3. Técnica de recolección de información

3.5.3.1. Artículo 3 (Adaptación y validación del instrumento)

El proceso de validación de la Escala de Inclusión Intercultural para Estudiantes en Contextos Musicales (IISC-M) se desarrolló mediante una metodología cuantitativa estructurada en tres fases psicométricas, como ya se ha mencionado con anterioridad. En primer lugar, la validación de contenido se llevó a cabo con 29 especialistas en educación, interculturalidad y didáctica musical, quienes evaluaron los 29 ítems iniciales mediante el Índice de Validez de Contenido. A partir de sus valoraciones, se eliminaron tres ítems por baja pertinencia o ambigüedad y se revisaron cuatro, resultando una versión preliminar de 26 ítems. Posteriormente, la estructura factorial se analizó mediante Análisis Factorial Exploratorio con una muestra de 347 estudiantes, identificándose cinco dimensiones y eliminándose dos ítems adicionales por cargas factoriales inadecuadas. Esta estructura fue posteriormente confirmada mediante Análisis Factorial Confirmatorio en una segunda submuestra de 311 estudiantes, cuyos índices de ajuste (RMSEA<0.05; CFI>0.90) respaldaron la validez de constructo del modelo final de 24 ítems distribuidos en cinco factores. Finalmente, la fiabilidad del instrumento se evaluó a través de la consistencia interna, con coeficientes Alfa de Cronbach y Omega de McDonald superiores a 0.80

en todas las dimensiones, y mediante un procedimiento test–retest, que arrojó una correlación de 0.92, confirmando su estabilidad temporal.

3.5.3.2. Artículo 4 (Influencia del género, asistencia o no a conservatorios y/o escuelas de músicas y el tipo de institución educativa)

Esta investigación se llevó a cabo tras la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Granada (ref. 4850/CEIH/2025). Además, se obtuvo la autorización correspondiente por parte de los equipos directivos de las instituciones educativas participantes. En el caso de los estudiantes menores de edad, se solicitó y obtuvo el consentimiento informado por escrito de sus tutores legales.

El instrumento se aplicó en formato digital a través de un cuestionario de Google y, además, se elaboró también en formato papel en aquellos centros donde los alumnos/as no podían hacer uso de las herramientas digitales en el aula, y antes de su cumplimentación se informó al alumnado sobre el carácter voluntario y anónimo de su participación. Durante toda la administración del cuestionario, un miembro del equipo de investigación estuvo presente para ofrecer apoyo y resolver posibles dudas. El tiempo estimado para completar el cuestionario fue de aproximadamente 45 minutos.

El instrumento utilizado para la recolección de datos fue el cuestionario Inclusión Intercultural para Estudiantes en Contextos Musicales (EIICM) (Ver Anexo 2). Esta herramienta fue diseñada específicamente para evaluar la percepción de los estudiantes sobre la inclusión cultural en distintos tipos de centros educativos. El cuestionario consta de 24 ítems distribuidos en cinco categorías y cumple con los estándares psicométricos establecidos para garantizar su validez y fiabilidad. En particular, presenta una alta consistencia interna, reflejada en un coeficiente alfa de Cronbach de $\alpha = 0.92$.

La primera categoría (perteneciente a la dimensión 1), Competencia Intercultural en el Entorno Escolar, está formada por 7 ítems y obtiene un $\alpha = 0,90$. La segunda categoría (perteneciente a la dimensión 2), Inclusión y Diversidad Cultural en el Aprendizaje Musical, incluye 6 ítems con un $\alpha = 0,70$. La tercera categoría (perteneciente a la dimensión 3), Equidad Educativa, consta de 5 ítems con un $\alpha = 0,70$. La cuarta categoría (perteneciente a la dimensión 1), Aprendizaje Cultural, agrupa 3 ítems con un $\alpha = 0,60$. Por último, la quinta categoría (perteneciente a la dimensión 4), Interacción Social en Contextos Musicales Diversos, también está compuesta por 3 ítems y presenta un $\alpha = 0,60$. Según las evaluaciones realizadas por Aldahadha (2023) y Karimian y Chahartangi (2024), el instrumento cuenta con un coeficiente de fiabilidad superior al umbral recomendado de $\alpha \geq 0,80$, lo que confirma su alta confiabilidad.

3.5.4. Análisis estadístico de datos

3.5.4.1. Artículo 3 (Adaptación y validación del instrumento)

El análisis estadístico se llevó a cabo mediante una metodología cuantitativa rigurosa utilizando los programas SPSS y AMOS, con el fin de examinar las propiedades psicométricas del instrumento IISC-M. En primer lugar, la validez de contenido se estableció mediante el Índice de Validez de Contenido (CVI), basado en la evaluación de un panel de expertos. Posteriormente, para verificar la estructura interna del instrumento, la muestra total se dividió en dos submuestras: la primera se empleó para realizar un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) utilizando extracción de componentes principales con rotación Oblimin, lo que permitió identificar las dimensiones subyacentes; la segunda se utilizó para llevar a cabo un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) mediante Modelado de Ecuaciones Estructurales (SEM), con el fin de contrastar la validez de constructo del modelo propuesto. La fiabilidad del instrumento se

determinó calculando el Alfa de Cronbach y el Omega de McDonald para medir la consistencia interna, así como la correlación test–retest para evaluar la estabilidad temporal.

3.5.4.2. Artículo 4 (Influencia del género, asistencia o no a conservatorios y/o escuelas de músicas y el tipo de institución educativa)

El análisis estadístico de los datos fue ejecutado utilizando el software IBM SPSS Statistics (Versión 28), con el objetivo primordial de identificar diferencias estadísticamente significativas en las percepciones de los estudiantes en función de tres variables sociodemográficas: género, tipo de institución educativa, y asistencia a conservatorios y/o escuelas de música. Previo a la aplicación de pruebas inferenciales, se verificó el supuesto de normalidad mediante el test de Kolmogorov-Smirnov sobre las puntuaciones de las cinco dimensiones de la escala EIICM. Los resultados obtenidos arrojaron valores significativos en todas las dimensiones ($p<0.001$), lo que conllevó a rechazar la hipótesis de normalidad de los datos. En consecuencia, se optó por la aplicación de pruebas no paramétricas: se empleó el test U de Mann-Whitney para comparar las diferencias de percepción basadas en el género y la asistencia a conservatorios y/o escuelas de música (variables dicotómicas), y el test H de Kruskal-Wallis para contrastar las diferencias entre los más de dos grupos definidos por el tipo de institución educativa (Educación Primaria, Educación Secundaria, Bachillerato y Conservatorio Superior). Adicionalmente, se calculó el coeficiente de correlación rho de Spearman para explorar las asociaciones entre las dimensiones de la escala y las variables institucionales. Este enfoque metodológico, que combinó análisis descriptivos, correlacionales y comparativos, garantizó la robustez del estudio al alinearse con la naturaleza ordinal de los datos recabados a través de la escala tipo Likert.

3.5.5. Resultados generales

3.5.5.1. Resultados generales del artículo 3: Adaptación y Validación del instrumento

El estudio realizó primero un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y posteriormente validó la estructura con un análisis de consistencia interna (Alpha de Cronbach y Omega de McDonald).

Tabla 8

Índices globales del Análisis Factorial Exploratorio (AFE) del objetivo específico 3

Estadístico	Valor
KMO (Kaiser-Meyer-Olkin)	0.90
Prueba de esfericidad de Bartlett	χ^2 significativo ($p < .001$)
Varianza total explicada por las 5 dimensiones	48.54%
Fiabilidad total de la escala	$\alpha = 0.91$
	$\omega = 0.84$
N.º de ítems del instrumento final	24 ítems
N.º de dimensiones	5 dimensiones

Tabla 9

Fiabilidad por dimensiones del instrumento final en el objetivo específico 3

Dimensiones	Categorías	α (Cronbach)	ω (McDonald)	Ítems

Eficacia de la inclusión intercultural en la Educación	1. Competencia intercultural en el entorno escolar	0.90	0.90	7 ítems
	4. Aprendizaje cultural	0.60	0.61	3 ítems
Forma de trabajar la inclusión en la Educación	2. Inclusión y diversidad en el aprendizaje musical	0.70	0.70	6 ítems
Adaptaciones curriculares necesarias	3. Equidad educativa	0.70	0.70	5 ítems
Logros alcanzados	5. Interacción social en contextos musicales diversos	0.60	0.70	3 ítems

Posteriormente, se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) utilizando el software AMOS. Los índices de bondad de ajuste obtenidos son los siguientes:

Figura 5

Modelización de ecuaciones estructurales del objetivo específico 3

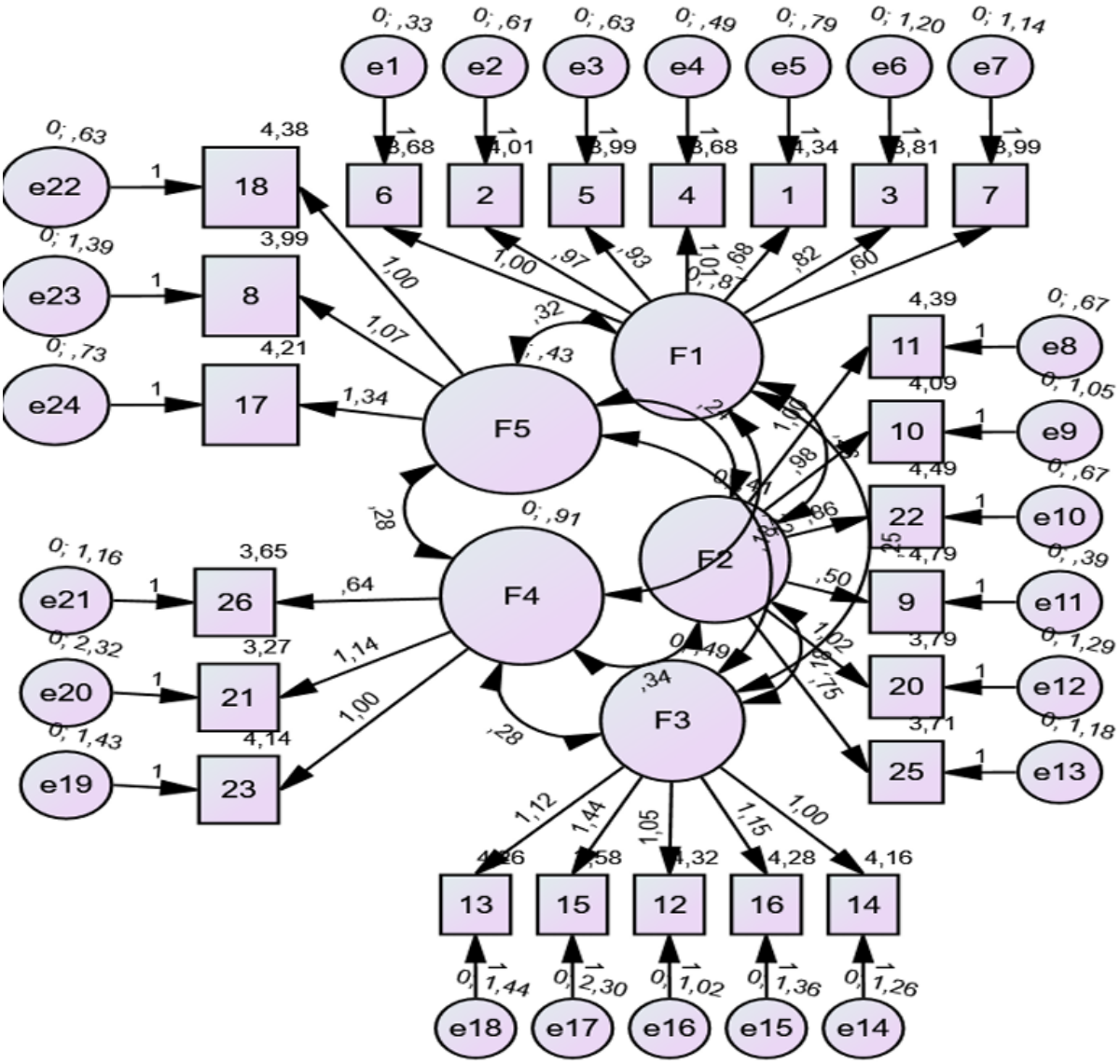


Tabla 10

Índices obtenidos en el AFC en el objetivo específico 3

Índice	Valor obtenido
RMSEA	0.05
CFI	0.87
TLI	0.84
CMIN/DF (Chi-cuadrado / grados de libertad)	3.168

NFI (Normed Fit Index)	0.83
IFI (Incremental Fit Index)	0.88

En relación con los índices de ajuste del modelo confirmatorio, los resultados obtenidos muestran un desempeño adecuado de la estructura factorial propuesta. El RMSEA fue de 0.05, lo que indica un ajuste excelente al situarse por debajo del umbral recomendado (< 0.06). Asimismo, los valores del CFI (0.87) y TLI (0.84) se consideran aceptables al aproximarse a 1, lo cual respalda la coherencia interna del modelo y su capacidad para reproducir la matriz de covarianzas observada. El estadístico CMIN/DF obtuvo un valor de 3.168, dentro del rango aceptable (≤ 5), especialmente teniendo en cuenta el tamaño muestral elevado del estudio. A su vez, los índices NFI (0.83) e IFI (0.88), reportados también en el artículo, reflejan un ajuste adecuado y consistente con los criterios psicométricos aplicados. En conjunto, estos valores indican que el modelo presenta un ajuste sólido y que la estructura factorial propuesta es válida y estable, lo cual respalda la calidad psicométrica del instrumento y su capacidad para medir de forma fiable las dimensiones de inclusión intercultural en contextos musicales.

3.5.5.2. Resultados generales del artículo 4: Influencia del género, la asistencia o no a conservatorios y/o escuelas de música y la institución educativa

El segundo estudio del objetivo específico 3 (artículo 4) aplicó la escala IISC-M para analizar cómo variables sociodemográficas (género, tipo de centro y si asisten o no a conservatorios y/o escuelas de música) influyen en la percepción de los estudiantes sobre la inclusión intercultural.

A. Eficacia de la inclusión intercultural en la Educación.

En relación con las variables sociodemográficas y educativas analizadas, el estudio evidenció patrones diferenciados según la dimensión evaluada. En primer lugar, respecto al

género, no se encontraron diferencias significativas en la percepción de la Competencia Intercultural, obteniéndose un valor p=0.54 en la prueba U de Mann-Whitney. Este resultado, superior al umbral de 0.05, indica que hombres y mujeres comparten una percepción homogénea sobre la integración de repertorios culturales diversos y sobre las estrategias inclusivas implementadas por el profesorado. De forma similar, la asistencia a conservatorios y/o escuelas de música tampoco mostró influencia en esta dimensión (p=0.59), lo que sugiere que recibir o no formación musical especializada no modifica la valoración del clima intercultural en el aula. No obstante, la variable tipo de institución sí presentó un efecto altamente significativo sobre la Competencia Intercultural (categoría 1), con un valor de $p < 0.001$ en la prueba de Kruskal-Wallis. Los estudiantes de Centros de Educación Infantil y Primaria obtuvieron los rangos promedio más elevados (superiores a 346.04), lo cual refleja una percepción más positiva de la Competencia Intercultural, mientras que los Institutos de Educación Secundaria registraron las puntuaciones más bajas, indicando una menor percepción de prácticas inclusivas en estas etapas educativas.

Por otra parte, en cuanto al aprendizaje cultural (categoría 4), el género sí actuó como un factor diferenciador, con un valor $p < 0.001$ en la prueba U de Mann-Whitney. Las mujeres (Rango promedio=370.47) mostraron una valoración significativamente más alta del aprendizaje derivado de la diversidad cultural en comparación con los hombres (Rango promedio=321.13). En contraste, ni el tipo de institución (p=0.087 en la prueba de Kruskal-Wallis) ni la asistencia a conservatorios o escuelas de música (p=0.77) mostraron efectos significativos, lo que evidencia una percepción homogénea del Aprendizaje Cultural en función del centro educativo y de la formación musical complementaria.

B. Forma de trabajar la inclusión en la Educación.

En cuanto a la Inclusión y diversidad en el aprendizaje musical (categoría 2), el estudio evidenció diferencias significativas en todas las variables analizadas. En primer lugar, el género mostró un efecto estadísticamente significativo (p=.006, prueba U de Mann-Whitney), lo que indica que hombres y mujeres difieren en su valoración de las prácticas inclusivas desarrolladas en el ámbito musical. Asimismo, el tipo de institución también presentó diferencias relevantes (p=.007, prueba de Kruskal-Wallis) en la percepción de que todos poseen las mismas habilidades musicales. Los datos reflejan que los estudiantes de Conservatorios Profesionales (Rango promedio=353.58) y Conservatorios Elementales (Rango promedio=347.63) mantienen una visión más inclusiva sobre la capacidad de aprendizaje que sus pares en los Institutos de Educación Secundaria, quienes obtuvieron la valoración más baja (Rango promedio=281.05). Esto sugiere que el contexto de formación especializada favorece una percepción de igualdad de capacidades superior a la del contexto educativo general. Finalmente, la asistencia a conservatorios y/o escuelas de música resultó igualmente significativa (p <.001, prueba U de Mann-Whitney), evidenciando que los estudiantes con formación musical especializada perciben de manera más positiva los procesos de inclusión y la diversidad. Concretamente, aquellos que asisten a centros especializados mostraron un rango promedio notablemente superior (413.41) en comparación con quienes no reciben dicha formación (225.86), lo que confirma que la educación musical técnica influye de manera determinante en la valoración de las capacidades y la diversidad cultural en el aprendizaje musical.

C. Adaptaciones curriculares necesarias.

El análisis de esta dimensión evidenció, en primer lugar, un efecto estadísticamente significativo del género (p=0.02, prueba U de Mann-Whitney), siendo las mujeres quienes otorgaron puntuaciones más altas (Rango promedio: 333.61) que los hombres (Rango promedio:

300.49), lo que indica que el género femenino cree más firmemente en la igualdad de capacidad musical. En segundo lugar, el tipo de institución mostró variaciones en la percepción, con los estudiantes de Conservatorios Superiores (Rango promedio: 347.63) reportando las percepciones más altas, en contraste con los de Institutos de Educación Secundaria Obligatoria que obtuvieron las puntuaciones más bajas (Rango promedio: 281.05). Finalmente, la asistencia a conservatorios (Rango promedio: 278.43) y/o escuelas de música (Rango promedio: 312.32) resultó ser un factor positivo, concluyendo que los estudiantes con formación musical especializada perciben de manera más favorable la idea de que la habilidad musical es equitativa y accesible para todos.

D. Logros alcanzados.

En el estudio se observan diferencias significativas en función de las variables sociodemográficas, en logros relacionados con la Interacción social en contextos musicales diversos. El género demostró ser un factor influyente a favor de las mujeres en diversos ítems, lo que refleja actitudes más abiertas e inclusivas. Las estudiantes manifestaron una mayor seguridad en sus habilidades para la Resolución de Conflictos Interculturales ($p<0.001$), con un rango promedio superior en mujeres: 358.55 frente a 331.43 en hombres y una mayor creencia en la igualdad de aptitudes musicales ($p=0.02$). No obstante, el género no resultó ser un factor diferenciador en la percepción de las Relaciones Interculturales ($p=0.27$) ni en la Interacción Social en Contextos Musicales Diversos ($p=0.589$).

Por otro lado, el tipo de centro educativo mostró una influencia relevante con patrones mixtos y diferencias significativas ($p<0.001$). En la categoría de Interacción social en contextos musicales diversos, se identificó una brecha notable a favor de los centros de Educación Secundaria (IES), que obtuvieron un rango promedio de 357.26, frente a los 249.23 registrados por los centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP). Esta diferencia de más de 100 puntos

sugiere que el alumnado de mayor edad percibe que la música facilita en mayor medida el establecimiento de vínculos sociales y el conocimiento de personas de orígenes diversos. Sin embargo, se evidenció el patrón inverso en la Resolución de conflictos interculturales, donde los estudiantes de Educación Infantil y Primaria obtuvieron los valores más elevados con un rango promedio de 363.31, sugiriendo una mayor autoconfianza en la gestión de disputas en estas etapas tempranas en contraste con la etapa de Secundaria.

Finalmente, la asistencia a conservatorios y/o escuelas de música presentó un comportamiento dual con diferencias significativas en varias dimensiones. Por un lado, la formación musical especializada fomenta una Interacción social en contextos musicales diversos más positiva, donde los estudiantes que asisten a estos centros obtuvieron un rango promedio de 336.88, frente a los 287.40 de quienes no asisten. Por otro lado, en la Resolución de conflictos interculturales, se encontró un resultado donde los estudiantes que no asisten a estas instituciones obtuvieron puntuaciones superiores con un rango promedio de 318.51, en comparación con el 274.63 del grupo que sí recibe formación especializada. Este hallazgo sugiere que la formación musical especializada en conservatorios o escuelas de música actúa como un catalizador de la sensibilidad cultural, potenciando significativamente la interacción social y el aprendizaje cultural al dotar al alumnado de una mayor apertura y curiosidad hacia la diversidad a través del estudio técnico y artístico. Sin embargo, los datos revelan una paradoja en la Resolución de conflictos, donde los estudiantes que no reciben esta formación técnica muestran una mayor autoconfianza; esto podría explicarse porque el alumnado de la educación obligatoria general suele convivir en entornos escolares más heterogéneos y menos segmentados, donde la gestión de disputas culturales es una práctica cotidiana y directa. En definitiva, mientras que la formación en conservatorios parece fomentar una visión más intelectual y positiva de la inclusión, la educación musical en

centros de Primaria y Secundaria sin especialización musical externa parece estar más ligada a una convivencia pragmática y a una resolución de conflictos basada en la experiencia diaria de interacción.

3.6. Recapitulaciones metodológicas del objetivo específico 4

El objetivo específico 4, destinado a comparar las percepciones de los docentes, equipos directivos y estudiantes sobre la eficacia de la inclusión intercultural en la Educación, su forma de trabajarla, las adaptaciones curriculares necesarias para llevarla a cabo y los logros alcanzados reflejan una triangulación de datos que permite cotejar los hallazgos generales de la tesis.

Las cuatro dimensiones analizadas permiten comprender el grado de inclusión intercultural en la educación musical desde diferentes perspectivas y niveles de actuación. En primer lugar, la dimensión 1 (Eficacia de la inclusión intercultural en la educación) ofrece una evaluación global del impacto de las prácticas inclusivas, considerando las percepciones de estudiantes, docentes y centros educativos. Esta dimensión resulta fundamental para determinar en qué medida las acciones implementadas favorecen la igualdad de oportunidades, el reconocimiento de la diversidad y el aprendizaje intercultural.

La segunda dimensión, Forma de trabajar la inclusión en la educación, se centra en el análisis de las estrategias docentes y del enfoque institucional aplicado en el aula. A través de ella es posible describir las metodologías empleadas, el grado de implicación del profesorado y la manera en que la diversidad cultural se integra en la práctica educativa cotidiana.

Por su parte, la dimensión 3 (Adaptaciones curriculares necesarias) aborda la adecuación del currículo musical a la diversidad cultural presente en el entorno educativo. Su finalidad es identificar qué contenidos, repertorios o enfoques requieren revisión o modificación para asegurar una representación equilibrada de distintas tradiciones musicales y contextos socioculturales.

Además, permite contrastar el currículo formal con las percepciones del profesorado y las vivencias del alumnado, evaluando su pertinencia y representatividad cultural.

Finalmente, la dimensión 4 (Logros alcanzados) se orienta a valorar los avances conseguidos en materia de inclusión e igualdad dentro de la educación musical. Esta evaluación incluye aspectos como la mejora en la percepción de igualdad, la valoración positiva de la diversidad y el desarrollo de una mayor sensibilización intercultural entre los estudiantes. A su vez, posibilita comparar las percepciones de distintos agentes educativos —docentes, equipos directivos y alumnado— con el fin de identificar tanto los progresos obtenidos como aquellas áreas que requieren un mayor desarrollo.

Una vez analizados los resultados obtenidos en los objetivos específicos 1, 2 y 3 se lleva a cabo la triangulación de datos y su posterior análisis. Para ello, se han seguido cuatro fases fundamentales recomendadas por distintos autores ya mencionados en la revisión de la literatura de esta tesis (Bremmer, 2023; Gunara & Sutanto, 2021; Humberstone et al., 2023; Miettinen et al., 2018; Miettinen, 2020):

1. Recopilación de información proveniente de las tres fuentes consideradas (mediante entrevistas y cuestionarios).
2. Análisis individual de cada fuente, con el objetivo de identificar categorías y subcategorías relevantes (como actitudes positivas, barreras percibidas, propuestas de mejora, entre otras).
3. Comparación cruzada de la información, atendiendo a coincidencias, elementos complementarios (aportaciones únicas de cada fuente) y contradicciones.

4. Interpretación de los puntos convergentes y divergentes, lo que ha permitido construir una comprensión más amplia y profunda sobre la educación inclusiva intercultural en el contexto de la educación musical.

El análisis comparativo entre docentes de Música, equipos directivos y estudiantes revela percepciones complementarias respecto a la inclusión intercultural en la educación musical. En cuanto a la eficacia de la inclusión**,** el profesorado destaca que el uso de repertorios musicales diversos favorece actitudes de cooperación, respeto y comprensión entre culturas, trabajando de manera explícita estos valores en el aula; los equipos directivos consideran que la música actúa como lenguaje universal que facilita la integración y la socialización en igualdad, promoviendo la tolerancia y la cohesión escolar; mientras que el alumnado percibe que la práctica musical genera empatía, mejora la convivencia y refuerza el respeto mutuo, con efectos positivos en la resolución de conflictos y en la cohesión grupal.

Respecto a la forma de trabajar la inclusión**,** los docentes implementan estrategias pedagógicas que incorporan actividades musicales diversas y metodologías que integran la pluralidad cultural en el aula; los equipos directivos la abordan desde una perspectiva organizativa e institucional, centrada en la gestión de la convivencia y la implementación de políticas inclusivas; y los estudiantes la experimentan principalmente en el plano social y emocional, a través de la participación activa en actividades musicales, la convivencia diaria y el disfrute compartido, reforzando el sentido de pertenencia y la integración.

En relación con las adaptaciones curriculares necesarias, el profesorado señala la necesidad de una mayor formación en interculturalidad y de recursos variados, incluyendo TIC y repertorios multiculturales, aunque en muchos casos estas carencias se suplen mediante iniciativas personales; los equipos directivos reconocen limitaciones similares en la preparación docente y en los

materiales disponibles para atender la diversidad cultural; mientras que el alumnado valora positivamente las actividades con músicas de otras culturas, aunque no identifica explícitamente apoyos institucionales ni percibe restricciones formativas en el profesorado.

Finalmente, en cuanto a los logros alcanzados**,** los docentes destacan avances en actitudes inclusivas, respeto y valoración de la diversidad, así como en la igualdad de oportunidades en el aula musical; los equipos directivos observan mejoras en cohesión y convivencia escolar y una mayor conciencia institucional sobre la importancia de la educación intercultural; y los estudiantes manifiestan haber desarrollado sensibilidad intercultural, respeto y empatía hacia diferentes culturas, reconociendo el papel fundamental de la música en la apreciación y comprensión de la diversidad.

En conjunto, el análisis integral de las percepciones de docentes, alumnado y equipos directivos permite comprender la eficacia y el desarrollo de la inclusión intercultural en la educación musical. Se observa una valoración positiva de la igualdad y la diversidad, con logros significativos en sensibilización, equidad y cohesión, aunque persisten diferencias entre percepciones y prácticas. Los docentes destacan la necesidad de metodologías y repertorios más representativos, los estudiantes muestran alta competencia intercultural y disfrute de la diversidad musical, y los equipos directivos subrayan la relevancia de la planificación institucional, la formación docente y los recursos específicos. En conjunto, los resultados evidencian avances importantes hacia una educación musical más inclusiva, si bien aún se requiere una mayor coherencia entre políticas institucionales, práctica pedagógica y experiencia estudiantil.

La siguiente tabla sintetiza los hallazgos de la triangulación, permitiendo visualizar de manera comparada las percepciones de cada agente de investigación en torno a las principales dimensiones analizadas, correspondientes al objetivo principal de esta tesis doctoral.

Tabla 11

Relación de las percepciones de cada agente de investigación sobre las dimensiones abordadas

Dimensiones	Docentes de Música	Equipos directivos	Estudiantes
Eficacia de la inclusión intercultural en la Educación	Señalan que el uso de repertorios diversos promueve el respeto y la comprensión entre culturas, destacando actitudes de cooperación y respeto trabajadas en el aula.	Reconocen que la música actúa como lenguaje universal que facilita la integración y la socialización en igualdad. Consideran que la educación musical fomenta la tolerancia y la cohesión escolar.	Perciben que la música genera empatía, convivencia y respeto, y reconocen mejoras en las relaciones entre iguales, la resolución de conflictos y la cohesión del grupo.
Forma de trabajar la inclusión en la Educación	La trabajan desde la práctica pedagógica mediante actividades musicales diversas y enfoques metodológicos que integran la diversidad cultural en el aula.	Enfocan la interculturalidad desde la gestión institucional y la convivencia escolar, promoviendo políticas inclusivas a nivel organizativo.	Viven la inclusión principalmente como una experiencia social y emocional, a través de la participación, la convivencia y el disfrute compartido de la música.

Adaptaciones curriculares necesarias	Subrayan la necesidad de mayor formación en interculturalidad y de recursos variados (TIC, repertorios multiculturales), aunque en muchos casos suplen estas carencias por iniciativa personal.	Reconocen carencias en formación docente y materiales específicos para atender la diversidad cultural; expresan dudas sobre la preparación del profesorado.	Valoran positivamente las actividades con músicas de otras culturas, aunque no identifican claramente apoyos institucionales ni perciben limitaciones formativas en el profesorado.
Logros alcanzados	Destacan el progreso en actitudes inclusivas, respeto y valoración de la diversidad, así como en la igualdad de oportunidades dentro del aula musical.	Observan avances en la cohesión y convivencia escolar, y una creciente conciencia institucional sobre la importancia de la educación intercultural.	Manifiestan haber desarrollado sensibilidad intercultural, respeto y empatía, considerando que la música les permite apreciar y comprender otras culturas.

3.6.1. Triangulación de percepciones sobre la inclusión cultural en la educación musical

El análisis comparado de las percepciones de equipos directivos, docentes de música y estudiantes revela tanto puntos de convergencia como divergencias en torno al papel de la música en la inclusión intercultural. Este contraste permite situar las voces recogidas en el marco de investigaciones recientes que destacan el potencial de la educación musical como catalizador de convivencia y respeto (Díaz-Santamaría & Moliner-García, 2020; López-Noguero, 2023).

3.6.1.1. Coincidencias generales

Existe un consenso claro entre los tres agentes en torno a la consideración de la música como un lenguaje universal capaz de trascender las diferencias lingüísticas, culturales o religiosas. Para los equipos directivos, la música favorece la integración y la socialización en igualdad al permitir que alumnado de distintas procedencias participe en experiencias comunes (Martínez-Rodríguez, 2021). Los docentes, por su parte, subrayan que el trabajo con repertorios diversos fomenta el respeto y la comprensión mutua (Shaw, 2016; McKoy & Morrison, 2020). De forma paralela, los estudiantes manifiestan en el cuestionario validado (IISC-M) que las clases de música promueven actitudes de empatía, respeto y convivencia, confirmando así la dimensión relacional de la inclusión (Custodio & Cano, 2017; Rosa-Napal et al., 2021). Estas percepciones corroboran estudios previos que subrayan la música como medio de comunicación intercultural y de desarrollo de la empatía (Abril & López-Noguero, 2020; Hargreaves, 2022).

De manera transversal, los tres grupos reconocen que la educación musical contribuye al desarrollo de competencias interculturales: tolerancia, apertura a la diversidad, y capacidad de cooperación en entornos heterogéneos. Este hallazgo refuerza la idea de que la música constituye un espacio privilegiado para vivenciar la diversidad de manera positiva (Westerlund & Karlsen, 2017).

3.6.1.2. Percepciones con contrastantes

Aunque los tres agentes de investigación coinciden en la potencialidad de la música, cada uno aporta matices condicionados por su rol, lo que refleja una fragmentación en la comprensión del fenómeno:

- Los equipos directivos valoran la música desde una óptica institucional y de gestión de la convivencia. Esta visión se alinea con lo expuesto por Gómez-Hurtado et al. (2021) y Óskarsdóttir et al. (2020), quienes sitúan al directivo como el garante del clima de respeto a través del Proyecto Educativo de Centro. Sin embargo, su reconocimiento de las limitaciones en recursos y formación docente coincide con las advertencias de Qin (2024) y Shadiev & Dang (2022) sobre cómo la escasez de materiales adaptados compromete la sostenibilidad de la inclusión.
- Los docentes de Música sitúan la praxis pedagógica en el centro, demandando repertorios multiculturales que, como indican Dissinger (2023) y Su et al. (2024), validen las experiencias previas del alumnado. La admisión de su carácter autodidacta refleja una baja autoeficacia percibida debida a lagunas en la formación inicial (Herman, 2024; Xie, 2024). Como señalan Battersby & Martin (2025), sin una formación sólida, el docente asume riesgos personales para compensar las deficiencias del sistema.
- Los estudiantes de Música, en contraste, priorizan la dimensión social y emocional. Para ellos, la música es el canal primario de interacción que mencionan Shi et al. (2024) y Arenas-Carranza et al. (2025). Mientras los adultos se preocupan por la gestión y el currículo, el alumnado vive la música como una herramienta de afiliación y comprensión emocional (Aucouturier & Canonne, 2017; Pantaleo et al., 2024).

3.6.1.3. Diferencias detectadas

El análisis de las discrepancias revela tensiones subyacentes en la cultura escolar:

En cuanto a la formación docente existe una contradicción entre la satisfacción del alumnado y el escepticismo directivo. Mientras el alumnado se siente incluido, los directivos identifican una falta de competencias interculturales, reto que Chiba & Hebert (2025) vinculan al acceso desigual a la formación continua.

Por otro lado, la creencia de algunos directivos y docentes sobre predisposiciones musicales según el origen étnico choca frontalmente con la percepción de igualdad del alumnado y con la evidencia científica actual. Jacoby et al. (2020) y Klarlund et al. (2023) aclaran que no existe una superioridad genética, sino una ventaja cultural acumulada por exposición temprana. El alumnado, al percibir la música como un espacio de igualdad, se alinea con la pedagogía para la justicia social (Lewis & Christophersen, 2021) que busca desafiar estos estereotipos eurocéntricos (Bradley & Hess, 2021).

Finalmente, la diferencia de niveles —gestión (directivos), currículo (docentes) y emoción (estudiantes)— evidencia que la interculturalidad no es un concepto unívoco. Los directivos la ven como resolución de conflictos (Gomez & Taylor, 2018), mientras los estudiantes la ven como una construcción de identidad musical flexible y multifacética (Burland et al., 2022; Thomson, 2024).

3.6.1.4. Aspectos relevantes

De la triangulación de datos y los autores mencionados en el marco teórico emergen dos conclusiones fundamentales que deben guiar la política educativa y la praxis escolar. En primer lugar, existe un acuerdo unánime sobre la potencialidad de la música como herramienta inclusiva y como vía para el aprendizaje intercultural (O’Neill, 2021; Guan & Matsunobu, 2022). Todos los agentes de investigación validan la música como una herramienta de cohesión y comunicación no

verbal, capaz de derribar barreras lingüísticas (López-López et al., 2022; Rajotte et al., 2022; Rabinowitch, 2022). Esta universalidad de la práctica conjunta se constituye, según Ford (2020) y Van Der Merwe & Morelli (2022), en el motor principal del sentido de pertenencia en contextos multiculturales.

En segundo lugar, se concluye que las diferencias detectadas entre los agentes no son excluyentes, sino niveles complementarios de una misma realidad. Mientras los equipos directivos se sitúan en la gestión y los recursos, los docentes en la práctica y el repertorio, y los estudiantes en la vivencia social y emocional, la investigación sugiere que para que la educación musical sea transformadora debe transitar de la exposición superficial a una praxis crítica (Hess, 2021).

En consecuencia, se hace evidente la necesidad de articular estos tres niveles mediante las siguientes recomendaciones estratégicas:

- Para el Alumnado: Es imperativo fomentar la expresión musical libre y auténtica como derecho fundamental, permitiendo validar su identidad cultural y promover la resiliencia emocional ante los desafíos de la diversidad (Bartleet et al., 2020; Feng & Wang, 2025; Ocádiz, 2025).
- Para los Docentes: Resulta prioritario fortalecer la autoeficacia profesional mediante una formación continua en pedagogías culturalmente receptivas y el uso de tecnologías digitales que faciliten el acceso a la diversidad musical global (Schwarzenthal et al., 2022; Rottondi, 2024; Iglesias & Tejada, 2024).
- Para los Equipos Directivos: Se requiere un liderazgo pedagógico estratégico (Moss et al., 2017) que garantice el apoyo institucional, asegure recursos didácticos no sesgados, elimine visiones eurocéntricas (Fellezs, 2021) y promueva la participación activa de las

familias y la comunidad en la vida cultural del centro (Hincapie & Costa, 2024; Wang & Odena, 2025).

En definitiva, la música no solo educa en contenidos, sino que, como afirman Good-Perkins (2021) y Groon (2025), educa a través de la vivencia. Al integrar estos niveles, el aula de música se convierte en un espacio de empoderamiento (Ng, 2023) donde la diversidad es reconocida como la fuente principal de riqueza y no como un obstáculo pedagógico, contribuyendo así a una formación integral conectada con la realidad multicultural actual.

Capítulo 4. Discusión y Conclusiones

El presente capítulo se dedica a la interpretación de los hallazgos obtenidos, en contraste con la literatura existente y sintetizando las principales conclusiones de la investigación. La estructura del capítulo se organiza en cuatro apartados: el primero y segundo se enfocan en la discusión de los resultados y las conclusiones derivadas; el tercero detalla las limitaciones inherentes al estudio; y el cuarto, a modo de cierre, propone futuras líneas de investigación que podrían enriquecer o profundizar el campo de estudio.

4.1. Discusión

Atendiendo a la primera dimensión (Eficacia de la inclusión intercultural en la Educación Musical), los resultados obtenidos muestran un consenso sólido sobre la música como catalizador de inclusión. Los tres agentes afirman, en sintonía con Abril y López-Noguero (2020) y Hargreaves (2022), que la música posee una eficacia intrínseca para trascender barreras lingüísticas y fomentar la empatía. No obstante, mientras el alumnado respalda la eficacia desde la afiliación emocional (Pantaleo et al., 2024), los directivos la redefinen bajo una óptica de gestión de convivencia, coincidiendo con el enfoque institucional de Gomez y Taylor (2018). Es imperativo señalar que esta eficacia no es automática; autores como Herman (2024) y Schwarzenthal et al. (2022) advierten que, si el docente posee una baja autoeficacia, la potencialidad del recurso musical se ve neutralizada, lo que explica por qué algunos docentes de la muestra se sienten limitados a pesar de creer en el valor del arte.

Por otro lado, en cuanto a la metodología (dimensión 2: Forma de trabajar la inclusión en la Educación Musical), los docentes afirman aplicar estrategias basadas en repertorios diversos, lo cual valida las propuestas de Iglesias y Tejada (2024) sobre metodologías participativas. Sin embargo, los resultados contradicen la idea de una formación reglada y suficiente: los docentes

denuncian, tal y como confirma Xie (2024), que su praxis es mayoritariamente autodidacta. Por su parte, el alumnado destaca el poder unificador de la interpretación colectiva, corroborando las tesis de Rabinowitch (2022) y Ford (2020) sobre cómo la práctica conjunta disuelve prejuicios. Esta dimensión confirma lo propuesto por Hess (2021) y Good-Perkins (2021): la inclusión real no se logra mediante la teoría, sino a través de una "praxis crítica" y la vivencia compartida en el aula.

La tercera dimensión (Adaptaciones curriculares necesarias) revela una tensión entre la intención y la norma. Los docentes demandan una integración curricular auténtica, apoyando la visión de Shilton et al. (2023) sobre evitar enfoques superficiales. Sin embargo, los directivos matizan esta posibilidad al señalar que la burocracia actual actúa como un obstáculo, confirmando las limitaciones descritas por Humes (2021) y Dores et al. (2025). Un hallazgo clave es la persistencia de prejuicios sobre el talento étnico en algunos adultos; aquí, los resultados del alumnado desmienten estas visiones deterministas al percibirse como iguales en capacidad. Esta percepción del alumnado es respaldada científicamente por Jacoby et al. (2020) y Klarlund et al. (2023), quienes niegan la superioridad genética y afirman que la habilidad musical es una ventaja cultural acumulada por exposición.

Finalmente, en la dimensión 4 (Logros alcanzados), los agentes educativos (profesorado y equipos directivos) coinciden en señalar avances significativos en la construcción de entornos sensibles a la diversidad, lo que valida los marcos de la UNESCO (2006) y los estudios de Fuelberth y Woody (2023) sobre la mejora del clima escolar. El alumnado, por su parte, afirma haber desarrollado una identidad musical más flexible, respaldando los hallazgos de Thomson (2024) y Burland et al. (2022). Sin embargo, para que estos logros no sean aislados, los autores de vanguardia como Ng (2023) y Groon (2025) sostienen que es indispensable que la institución deje

de ver la música como una asignatura secundaria y la posicione como un espacio de empoderamiento, donde la diversidad sea la fuente de riqueza y no un problema a gestionar.

4.2. Conclusiones

La triangulación de los resultados obtenidos permite extraer las siguientes conclusiones integradas, estructuradas en las cuatro dimensiones fundamentales de la tesis:

1. Eficacia de la inclusión intercultural en la Educación Musical

Existe un consenso absoluto entre los tres agentes involucrados en la investigación al validar la música como un catalizador de inclusión y un lenguaje universal que trasciende barreras lingüísticas y culturales. Mientras que los equipos directivos y docentes destacan su eficacia para fomentar el respeto mutuo y la construcción de competencias interculturales, el alumnado confirma esta percepción desde una dimensión vivencial, reportando que el aula de música es un espacio real de empatía y convivencia. Se concluye que la música es eficaz para la socialización en igualdad, aunque su impacto depende de la sensibilidad personal hacia la diversidad.

2. Forma de trabajar la inclusión en la Educación Musical

La investigación revela una fragmentación operativa en la aplicación de la interculturalidad. Los docentes centran su trabajo en la selección de repertorios multiculturales y estrategias colaborativas, admitiendo un enfoque mayoritariamente autodidacta. Los equipos directivos enfocan la inclusión desde el liderazgo estratégico y la gestión del clima escolar en el Proyecto Educativo de Centro. Por su parte, el alumnado prioriza la práctica musical conjunta como la forma más efectiva de interacción, destacando el valor de la comunicación no verbal para generar cohesión social y derribar prejuicios de forma natural.

3. Adaptaciones curriculares necesarias

Se detecta una necesidad urgente de articular la gestión institucional con la praxis docente. Los docentes señalan la falta de programas específicos y la rigidez curricular como obstáculos para una inclusión profunda. Los equipos directivos coinciden en esta carencia, denunciando una escasez de recursos y de formación específica que limita la sostenibilidad de las iniciativas. Un hallazgo clave en esta dimensión es la brecha de percepción sobre las capacidades: mientras algunos adultos aún mantienen sesgos sobre el talento ligado al origen cultural, el alumnado demanda un espacio de igualdad de oportunidades, lo que evidencia la necesidad de un currículo que valide identidades diversas y use herramientas digitales para democratizar el acceso a músicas globales.

4. Logros alcanzados

Los tres agentes coinciden en que se han logrado avances significativos en la sensibilización y el respeto a la diversidad, especialmente en la enseñanza de Conservatorio Superior y Educación Primaria. El alumnado reporta un fortalecimiento de su identidad musical y una mejora en la resolución de conflictos. Los docentes y directivos destacan el fortalecimiento de la equidad y la cohesión social como los mayores logros institucionales. En conclusión, se confirma que el éxito de la educación inclusiva intercultural reside en la articulación de tres niveles: la formación del profesorado, el apoyo institucional y la vivencia emocional del alumnado, transformando el aula de música en un espacio de empoderamiento real.

4.3. Limitaciones

Si bien los hallazgos obtenidos aportan una base sólida para comprender la relación entre la educación musical y la inclusión intercultural, es importante reconocer ciertos aspectos que invitan a seguir profundizando en esta línea de investigación.

En primer lugar, el estudio se desarrolló en un contexto geográfico concreto —Andalucía, Ceuta y Melilla— y con un número limitado de participantes, especialmente entre los equipos directivos. Este enfoque, aunque acotado, permite ofrecer una mirada detallada y contextualizada de la realidad educativa del sur de España, sirviendo como punto de partida para futuras investigaciones comparativas en otros entornos culturales y territoriales como pueden ser el resto de España o, incluso, Europa (Docentes; Equipos directivos; Alumnos).

En segundo lugar, la investigación se apoya en gran medida en percepciones y valoraciones personales de docentes, directivos y alumnado. Lejos de ser una limitación, esta aproximación pone en valor la dimensión humana y vivencial de la educación musical, aportando una visión cercana y significativa sobre cómo se experimenta la interculturalidad en la práctica cotidiana. No obstante, sería enriquecedor complementar estas percepciones con observaciones sistemáticas en futuras fases del trabajo.

Por otra parte, los resultados evidencian la necesidad de seguir fortaleciendo la formación docente y los recursos institucionales disponibles. Muchos profesores han desarrollado sus competencias interculturales de manera autodidacta, y los equipos directivos reconocen la necesidad de mayor apoyo formativo y materiales especializados. Este hallazgo no solo señala un reto, sino también una oportunidad de mejora para diseñar programas formativos más coherentes y sostenibles, capaces de potenciar el papel de la música como herramienta para la inclusión y el diálogo intercultural.

4.4. Futuras líneas de investigación

A partir de los hallazgos y las limitaciones identificadas en la presente tesis doctoral, se proyectan diversas vías de investigación que permitirán expandir y profundizar en el conocimiento

sobre la educación inclusiva intercultural en el ámbito musical. Estas líneas se estructuran en tres ejes fundamentales:

1. Profundización en variables determinantes de la identidad cultural:

Resulta pertinente completar el análisis de las variables sociodemográficas y contextuales que han quedado fuera del alcance de este estudio. Se proyecta, en investigaciones posteriores, abordar la influencia de la religión, la procedencia geográfica específica y el nivel socioeconómico en la percepción del alumnado. Comprender cómo estos factores interseccionan con la vivencia musical facilitará una visión más integral y matizada de la identidad del estudiante, permitiendo desarrollar modelos explicativos más complejos sobre cómo se construye la alteridad en el aula de música.

2. Innovación metodológica: hacia un enfoque observacional y longitudinal

Para enriquecer los datos extraídos de esta investigación, se propone la transición hacia diseños metodológicos de corte observacional y etnográfico. La incorporación de la observación sistemática en contextos naturales permitiría captar dinámicas relacionales, gestos de comunicación no verbal y comportamientos espontáneos que el cuestionario o la entrevista no siempre logran aprehender. Asimismo, se sugiere la realización de estudios longitudinales que evalúen el impacto de programas de intervención musical intercultural a largo plazo, permitiendo verificar si las actitudes inclusivas detectadas se mantienen y consolidan a lo largo de las distintas etapas educativas.

4. Ampliación del marco institucional y docente

Finalmente, se propone explorar la dimensión institucional mediante el análisis de la cultura organizacional y el liderazgo en una muestra más amplia de centros. Resulta de gran interés investigar la eficacia de programas específicos de formación permanente del profesorado basados

en la investigación-acción, donde los docentes puedan evaluar el impacto de sus propias adaptaciones curriculares en tiempo real. Esta línea contribuiría a consolidar un marco de investigación que no solo diagnostique la realidad, sino que ofrezca estrategias validadas para fortalecer la autoeficacia docente y la respuesta institucional ante la diversidad cultural.

Estas futuras iniciativas darán continuidad a la presente investigación, contribuyendo a la consolidación de una pedagogía musical crítica que responda a los desafíos de una sociedad globalizada y diversa.

Capítulo 5. Compendio de artículos publicados

Este capítulo recoge los distintos estudios, presentados en formato de artículo, que integran la presente investigación.

El primer estudio, perteneciente al objetivo 1, fue publicado en la revista ***International Journal of Music Education***, indexada en:

- Academic Search Premier
- Australian Education Index
- British Education Index
- Business Source Corporate
- CD-ROM - International Bibliography of Book Reviews of Scholarly Literature in the Humanities and Social Sciences
- CD-ROM International Bibliography of Periodical Literature in the Humanities and Social Sciences
- Clarivate Analytics: Current Contents - Arts & Humanities
- Clarivate Analytics: Current Contents - Social & Behavioral Sciences
- Clarivate Analytics: Social Science Citation Index
- Contents Pages in Education
- Current Index to Journals in Education
- EBSCO: Educational Administration Abstracts
- ERIC (Education Resources Information Center)
- Education Index
- Educational Research Abstracts Online - e-Psyche

- IBZ: International Bibliography of Periodical Literature in the Humanities and Social Sciences
- ISI Alerting Services
- International Bibliography of Book Reviews of Scholarly Literature
- MasterFILE Premier
- Music Index
- Online - International Bibliography of Book Reviews of Scholarly Literature in the Humanities and Social Sciences
- Online - International Bibliography of Periodical Literature in the Humanities and Social Sciences
- ProQuest Information & Learning
- ProQuest: Applied Social Science Index & Abstracts (ASSIA)
- Psychological Abstracts
- RILM Abstracts of Music Literature
- RILM-CUNY (RILM Abstracts of Music Literature)
- SCOPUS
- SciVal
- The Music Index: A Subject-Author Guide to Music Periodical Literature
- Web of Science: Arts & Humanities Citation Index (AHCI)

El segundo estudio, perteneciente al objetivo 2 ha sido enviado a la revista ***Educational Management Administration & Leadership***, indexada en:

- Academic Search Premier
- Academic Search Premier

- British Education Index
- Business Source Corporate
- Business Source Premier
- Contents Pages in Education
- Current Contents / Social and Behavioral Sciences
- Current Contents/ Social and Behavioral Sciences
- Current Index to Journals in Education
- ERIC - Educational Management
- Education Journal
- Educational Administration Abstracts
- Educational Management Abstracts
- Educational Research Abstracts Online - e-Psyche
- Health Source
- International Bibliography of the Social Sciences
- Journal Citation Reports Social Sciences
- Journal Citation Reports/Social Sciences Edition
- Journal of Economic Literature (and JEL on CD)
- MasterFILE Premier
- Periodical Abstracts
- ProQuest: Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA)
- Professional Development Collection
- Research Into Higher Education Abstracts
- SciVal

- Scopus
- Social Sciences Citation Index (SSCI)
- Social Services Abstracts
- Sociological Abstracts
- The Educational Journal
- Vocational Search
- Worldwide Political Science Abstracts

El tercer estudio, perteneciente al objetivo 3, ha sido publicado en la revista ***Education Sciences***, indexada en:

- BibCnrs
- CNKI
- CNPIEC
- Dimensiones
- DOAJ
- EBSCO
- Resúmenes de investigaciones educativas
- Bases de datos de Elsevier
    - Scopus
- Vendaval
- Puerta J
- OpenAIRE
- OSTI (Departamento de Energía de EE. UU.)
- ProQuest

- PsycInfo
- PSÍNDICE
- SafetyLit
- Web de la ciencia
    - ESCI

El cuarto estudio, perteneciente también al objetivo 3, ha sido publicado en ***International Journal of Interdisciplinary Cultural Studies***, indexada en:

- Academic Search Elite
- Academic Search Premier
- Alternative Press Index
- Anthropological Index Online
- Applied Social Sciences Index & Abstracts (ASSIA)
- Arts & Humanities Citation Index
- British Education Index
- Business Source Corporate
- CD-ROM - International Bibliography of Book Reviews of Scholarly Literature in the Humanities and Social Sciences
- CD-ROM - International Bibliography of Book Reviews of Scholarly Lterature on the Humanities and Social S
- CD-ROM International Bibliography of Periodical Literature in the Humanities and Social Sciences
- CD-ROM International Bibliography of Periodical Literature on the Humanities and Social Sciences

- ComIndex
- Communication Abstracts
- Cumulative Index to Nursing and Allied Health Literature CINAHL
- Current Contents / Arts & Humanities
- Current Contents / Social and Behavioral Sciences
- Current Contents/ Arts & Humanities
- Current Contents/ Social and Behavioral Sciences
- EBSCO: Human Resources Abstracts
- Educational Research Abstracts Online - e-Psyche
- FRANCIS database
- Health Source
- IBZ: International Bibliography of Periodical Literature in the Humanities and Social Sciences
- IBZ: International Bibliography of Periodical Literature
- Inist-Cnrs
- International Bibliography of Book Reviews of Scholarly Literature in the Humanities and Social Sciences
- International Bibliography of Book Reviews of Scholarly Literature on the Humanities and Social Sciences
- International Bibliography of the Social Sciences
- International Political Science Abstracts
- Journal Citation Reports Social Sciences
- Journal Citation Reports/Social Sciences Edition

- Left Index
- MLA International Bibliography
- MasterFILE Premier
- Online - International Bibliography of Book Reviews of Scholarly Literature in the Humanities and Social Sciences
- Online - International Bibliography of Book Reviews of Scholarly Literature on the Humanities and Social
- Online - International Bibliography of Periodical Literature in the Humanities and Social Sciences
- Online - International Bibliography of Periodical Literature on the Humanities and Social Sciences
- PsycINFO
- Research Alert
- Scopus
- Social Sciences Citation Index (SSCI)
- Social Services Abstracts
- Sociofile
- Sociological Abstracts
- Sociology of Education Abstracts
- The Philosopher's Index
- Vocational Search
- Worldwide Political Science Abstracts

Finalmente, el quinto estudio, perteneciente al objetivo 4, no se ha llevado a cabo su publicación, pero sí se ha tomado de referencia para realizar las conclusiones finales de esta tesis doctoral.

Tabla 12

Relación entre objetivos específicos, estudios publicados y su indexación en revistas

Objetivos específicos de la tesis doctoral	**Revistas**	**Cuartil**	
		SJR	**JCR**
1 (Percepción Docentes)	*International Journal of Music Education (IJME)*	Q1	Q1
2 (Percepción Equipos directivos)	Enviado a: *Educational Management Administration & Leadership*	Q1	Q1
3 (Percepción Estudiantes)	*Education Sciences* (MDPI)	Q1	Q1
	International Journal of Interdisciplinary Cultural Studies (Common Ground)	Q2	Q2
4 (Comparación-Triangulación)			

Es importante señalar que, conforme a las exigencias establecidas por la Escuela de Posgrado de la Universidad de Granada respecto al formato de este tipo de tesis doctorales, todos los artículos han sido uniformizados utilizando el mismo tipo y tamaño de letra. Asimismo, se ha respetado la normativa APA en su séptima edición para la presentación de citas y referencias bibliográficas.

5.1. Estudio 1. Music teachers' perceptions of intercultural competence in Spain[1]

María Tomé-Fernández and Verónica Bravo-Yebra

Department of Research Methods and Diagnosis in Education, Faculty of Education and Sports Sciences of Melilla, University of Granada, Spain

Abstract

Intercultural competence is essential in schools attended by students of different ethnicities, cultures, and religions. A number of studies have suggested that music facilitates the transmission of values and emotions inherent in intercultural competence. The role of teachers is considered essential as well. Thus, it is important to consider music teachers' perceptions on intercultural competence. This study drew out the perceptions of 74 teachers delivering music teaching in primary and secondary schools, conservatories, and music schools in Spain. Data were gathered through semi-structured interviews. A content validity index of 0.92 was obtained after considering the judgments of 19 experts in the fields of research and practice in music education.

The teachers' responses were analyzed using NVivo (11). The findings highlighted the positive perceptions of the benefits of intercultural competence in students. Aspects such as the lack of training, the requirement to teach a planned/structured curriculum and the shortage of advisors on the subject, emerged as negative perceptions communicated by the teachers.

Keywords

Intercultural competence, interculturality, music education, perceptions, teachers, qualitative analysis

[1] Tomé-Fernández, M., & Bravo-Yebra, V. (2024). Music teachers' perceptions of intercultural competence in Spain. *International Journal of Music Education*, *43*(3), 389-402. https://doi.org/10.1177/02557614231220655

Introduction

Following the Christian Reconquest which led to Muslims, Jews, and Catholics living side by side, Spain has been characterized as being inter-religious. This cultural inheritance endures in the country to date, despite the fact that the rights of the latter group have prevailed above those of the others at certain points in time (Luengo & Dalmau, 2018). With the adoption of the 1978 Constitution, Spain officially declared its support for the equality of all religions. Together with the receipt of immigrants mainly from North Africa, Latin America, and other European countries (Becker, 2020), this fact has converted Spain into a melting pot of cultures comprising people from Catholic, Islamic, Protestant, Orthodox, Jewish, Buddhist, Mormon, and Gypsy communities. This interculturality is reflected in schools (Watkins & Noble, 2019), where there are often cases of racism and intolerance among students through a kind of harassment or cyberbullying. These are sustained by beliefs, stereotypes, and prejudices against those who identify themselves as different to most of the population (Peker & Yalçın, 2022; Tintori et al., 2021). This extends to classrooms throughout the whole of southern Europe since it is those geographical areas where most cultural interactions occur among students (Zych & Llorent, 2021). Therefore, it is necessary to teach students intercultural competencies in order to build pacific and tolerant societies (Akdere et al., 2021).

Interculturality affects the music teaching delivered at ordinary schools and the extracurricular music teaching delivered across the country at conservatories and musical schools (MacIntyre et al., 2018). Ogay and Edelmann (2016) considered music teaching at institutions to be an ideal context for the promotion of intercultural competence because musical content is the best means through which to teach values such as respect, solidarity, equality, and tolerance (Casas et al., 2015). Music facilitates communication among individuals in a classroom. This makes it an

essential tool to carry out intercultural social interactions (Mellizo, 2019). Music teaching strengthens feelings of belonging to a certain culture. Aparicio and León (2017) considered music the cultural output of a country and identified music education as a means for students to learn about other cultures, while also understanding the differences and similarities between these cultures and their own. This can enhance the knowledge of different customs, traditions, music, and dance (Campbell, 2020). These aspects are necessary for intercultural competence, especially at institutions delivering music education in Spain (Agostinetto & Bugno, 2020). Few studies have focused on uncovering whether such institutions promote intercultural competence and, therefore, its inclusion in Education. The current study seeks to address the existing gaps in research, while also accentuating the role of teachers given that the acquisition of intercultural competencies by students takes place with the help and engagement of teachers (Wyant et al., 2018). Teachers must be equipped and trained in interculturality and must be capable of transmitting and teaching values (Loo et al., 2019).

Acculturation, integration, and educational inclusion

It is necessary to define a number of terms used in this study given that the concepts may seem similar. Acculturation refers to the evolution that takes place when groups with different ideologies, traditions, identities, values, customs, and languages live together in the same space (Makarova et al., 2019). Evolution occurs when, through adaptation, a new cultural group is configured that is characterized by its own identity (Crawford, 2020). Acculturation has become the biggest challenge to current intercultural education and constant and ongoing evolution of the initial groups is necessary (Osman et al., 2020). Integration refers to changes in the way people relate to each other as minority groups will adapt to the context of their new country without losing their customs, traditions, identities, and languages (Campbell, 2020). It is characterized by a lower

level of adaptation than that achieved through acculturation, although understanding and empathy of different cultures is also necessary, as is pacific coexistence (Hecht et al., 2016). Intercultural competence pertains to the equality of opportunities for all students, and the prevention of exclusion and marginalization (Mendoza-Zuany, 2020). This concept is related to the two previously discussed ones as it strives for the integration and acculturation of students in an equal manner (Garson et al., 2021). All resources and methods available to intercultural education are used to facilitate intercultural competence (Rowe et al., 2016). Intercultural competence and its inclusion at educational institutions are evident in projects that achieve equal and fair education (Ferm, 2019) and encourage relationships based on cultural enrichment (Conway & Hodgman, 2020). This may be achieved through the teaching of values and approaches such as dialogue, respect, communication, and tolerance (Odendaal et al., 2018).

Teachers' perceptions of intercultural competence in musical education

Music teaching provides the best context for the development of student intercultural competence, given that it promotes opportunities for empathy, awareness, sensitization, organization, and understanding (Schroeder et al., 2019). Some studies have examined teachers' perceptions of inclusiveness. Of the perceptions held by teachers, those stating a lack of interculturality and resources to approach the topic in classrooms stand out the most (Arnaiz-Sánchez et al., 2021). Roiha and Sommier (2021) recommended that teachers should have positive and open attitudes and establish dialogues with the rest of the educational community to improve the understanding of intercultural aspects (Kiel et al., 2017) and the teaching of values (Agostinetto & Bugno, 2020; Loo et al., 2019). Such training must promote the positive resolution of cultural conflicts in the classroom (Miettinen et al., 2018). Teaching perceptions outline the challenges of tackling interculturality in musical practice (Alegre & Villar, 2015) because lesson plans focus on

textbooks and leave intercultural education to one side (Acquah & Commins, 2017). Ho (2021) suggested that music sessions should consider the ethnic, racial, and religious characteristics of students, in addition to including musical works and folklore inherent in their backgrounds. The current study seeks to enhance knowledge on the topic with the aim of proposing future actions to address the needs identified above. For this, the concept of intercultural inclusive education was used from a global perspective that considers four dimensions: (1) the efficacy of intercultural competence, understood as the achievement of equal opportunities, rejection of racism, and coexistence of individuals from different cultures in the same space (Garson et al., 2021); (2) the ease with which intercultural competence can be taught in practical music sessions (Kladder & Lee, 2019); (3) curricular adaptations or modifications to the aims, content, and/or resources employed in music teaching due to educational needs related with culture gaps or linguistic limitations (Virkkula, 2016); and (4) student achievements related with the acquisition of new music knowledge in intercultural educational contexts. This study seeks to respond to the following questions: What are the perceptions of music teachers on intercultural competence? How should the knowledge drawn from teachers be used?

Method

Participants

A total of 74 music teachers participated in this study, of which 48 were women (64.9%) and 26 were men (35.1%). The age of the sample ranged between 23 and 46 years ($\bar{x}$=31.2; σ =3.6). The average length of teaching experience was $\bar{x}$=12.2 (σ =4.9), with 8.7% reporting less than 5 years, 17.4% reporting between 6 and 10 years, 52.2% reporting between 11 and 15 years (52.2%), and 21.7% reporting between 16 and 20years. The participants worked at six different

public and state-funded training centers (Table 1) across the south of Spain: Melilla (37.2%); Ceuta (32.3%); Almería (5.2%), Cádiz (4.4%), Córdoba (2.6%), Granada (3.6), Huelva (2.8%), Jaen (2.7%), Málaga (4.8%), and Sevilla (4.4%).

Table 1 shows the distribution based on type of center.

Table 1

Teaching institutions attended by the sample.

Institution type	Percentage of participants
Municipal music school	21.9
Professional conservatory of music	15.1
Advanced conservatory of music	9.2
School of performing arts	3.8
Primary school	21.5
Secondary school	28.5

Instrument

A semi-structured interview was designed (see Appendix) to conduct this study. The preliminary ad hoc interview was adapted from and validated by VanWeelden and Whipple (2014) and complemented with additional questions on the influence of culture on music teaching (Yu, 2017). The instrument was validated by an expert panel, where 8 researchers on intercultural and inclusive education participated alongside 11 music teachers. Content validity indices were estimated for responses to each item included in the interview (I-CVI). Experts rated the relevance of each item to the analysis of music teachers' perceptions of intercultural competence along a

four-point Likert scale (1=not at all, 2=somewhat, 3=quite a lot, and 4=a lot). Questions producing an I-CVI<0.78 were eliminated, as recommended by the literature (Polit et al., 2007). Following this, a content validity index was obtained for the interview (S-CVI) by calculating the average I-CVI (Berry et al., 2012). An S-CVI of 0.88 was obtained, and was considered excellent (Polit et al., 2007). Following the interviews and after modifying the existing questions and incorporating new ones, the S-CVI was analyzed again. A value of S-CVI=0.92 was obtained, indicating even better validity.

Data collection

After receiving permission from the relevant educational authorities, interviews were conducted in the 2020/2021 academic year. The researcher carried the weight of the conversation (Mobley et al., 2019), incorporating and modifying questions as the dialogue proceeded. Interviews were conducted virtually using Google Meet and lasted 20minutes on average. For data collection, ethical requisites laid out in the Declaration of Helsinki in 1975 and later updated in Brazil in 2013 were followed. Recommendations of the Ethics Committee of the University of Granada (Reference number: 742/CEIH/2018) were also followed. Interviews were conducted in Spanish, although responses were translated into English. Two English speaking academics verified all the responses.

Data analysis

Interviews were evaluated in line with previously described stages of thematic analysis (Braun & Clarke, 2016) and were analyzed using NVivo (11). In the first stage, responses recorded

via Google Meet were transcribed. In the second stage, codes arising from the analysis of the recorded responses were developed (Table 2).

In the third stage, responses with similar content were grouped together within relevant codes.

In the fourth stage, sub-codes were identified. In the fifth stage, dimensions were redefined as a function of the codes and sub-codes identified. In order to evaluate the reliability of the codes and sub-codes, concordance analysis was conducted. Classifications by two English speaking researchers were compared. Concordance analysis outcomes varied between K⩾76 and K⩾85. Any codes and sub-codes with poor agreement were reviewed and adapted in order to be included in further analysis. An external researcher evaluated 40% of all the interviews. Codes attributed by the study and external researchers were compared. An agreement rating of K⩾85 was obtained, indicating strong reliability of the classification employed.

Table 2

Codes

Headings questions	**Code**
1	Opinions on interculturality
2	Ways of working on interculturality
3	Interculturality as a means of enrichment
4	Discriminatory behavior
5	Specialists and counselors in interculturality
6	Students’ musical and cultural tastes

7	Teacher training
8	Equality of opportunity
9	Influence of culture on the acquisition of musical knowledge and learning

Results

Opinion on interculturality

Music teachers were knowledgeable about the intercultural construct, and considered it positive when used in the classroom: *"I see it as positive, because the kids become familiar with students from all types of cultures and this always enriches and causes them to mature and see their classmates as equals"* (Male teacher at a professional conservatory of music in Melilla, 10 years of experience). However, a minority group held negative opinions: *"So much interculturality isn't beneficial"* (Female teacher at a primary school in Huelva, 17 years of teaching experience). *"From my own experience, I have seen that this interculturality is not even (. . .) necessary in musical teaching"* (Female teacher at an advanced conservatory of music in Jaen, 2years of experience).

Ways of working on interculturality

A large number of teachers responded positively to the question: *"Do you think that music is beneficial for being able to work on interculturality?"* One said: *"I think that, through music, we can come to experience many different ways of thinking or seeing the lives of others that, through music, reflects their way of being"* (Female teacher at a professional conservatory of music in Granada, 3 years of experience). Most teachers agreed that the way in which this topic is taught is highly important. Two main working options were identified:

- In groups. *"The group aspect seems much richer to me. I think that is what is most going to be worked on, where most sharing will take place and where most gains can be made"* (Male teacher at a professional conservatory of music in Málaga, 3years of experience).

- Combination of individual and group tasks. *"Well, in all different ways, as much individually as in group classes"* (Male teacher at a secondary school in Almería, 18years of experience).

Interculturality as enrichment

Most teachers believed that interculturality can promote respect, knowledge of cultures, and the acquisition of musical knowledge. As one noted: *"It is beneficial to have students from different religions and ethnicities in the classroom because it enriches musical education"* (Female teacher at a primary school, 2 years of experience). Other teachers did not think that interculturality could enrich students because these aspects were not taught in music classrooms. This was often because teachers did not consider it a necessary area of focus given the type of students they taught. As one noted: *"At my school, there isn't much diversity. Thus, it is not necessary to work on interculturality. I don't think focusing on the topic is necessary or enriching"* (Female teacher at a secondary school in Huelva, 10 years of experience). Curricular challenges prevented intercultural content from being provided. As a teacher noted: *"At the moment, the curriculum leaves little room to practice what is already there in writing, and what is normally in writing is highly generalized and restrictive"* (Male teacher at a professional conservatory of music in Málaga, 3 years of experience). Teachers lacked training to evaluate whether or not interculturality was enriching. One mentioned: *"I think I lack training to respond effectively"* (Male teacher at a performing arts school in Málaga, 5 years of experience).

Discriminatory behavior

Most teachers stated that they had never witnessed discriminatory behavior at their institutions. As one noted: *"Students at this school know the basic norms of sharing space with others from the outset"* (Male teacher at a municipal music school in Melilla, 18 years of experience). Very few had witnessed racist or xenophobic behavior. One explained: *"Some students discriminate against their classmates from other cultures as they believe that belonging to particular minorities makes them clumsier musicians"* (Male teacher at an advanced conservatory of music in Sevilla, 14 years of experience).

Specialists or counselors in interculturality

Most of those interviewed stated that their institutions did not employ specialists with knowledge of interculturality. Here, a distinction emerged between institutions that were dedicated solely to teaching music and primary and secondary schools. In the former, the absence of such specialists was more significant: *"In all my years at the school, I have not seen a single counselor who can help students on these topics"* (Male teacher at an advanced conservatory of music in Málaga, 12 years of experience).

Students' musical and cultural tastes

The teachers stated that they considered the musical preferences of their students while always remaining within the framework of the curriculum. One noted: *"As far as the teaching unit allows me to, I use content derived from the musical preferences of my students"* (Male secondary school teacher, 9 years of experience). Teachers considered it highly positive and beneficial to include musical works that motivated their students. One teacher explained: *"It seems quite useful and appropriate to use whatever type of music they listen to or enjoy and adapt it to their instrumental or other musical aspects. I think it improves performance and motivation"* (Male teacher at a municipal music school in Ceuta, 5 years of experience). Other teachers did not

consider this because they adapted their lessons exclusively to suit their teaching plans and/or because they did not consider it entirely necessary. As a few teachers noted: *"I can't consider it because PGA targets other things"* (Female primary school teacher in Ceuta, 17 years of experience); *"At present, I do not consider students' musical tastes while planning my classes. I limit myself to the established methods (. . .)"* (Male teacher at a municipal music school in Granada, 8 years of experience).

Teacher training

When asked if they were trained in interculturality, some said that they had received meaningful training on the topic owing to the geographical location of the city in which they worked, or because of the courses offered at their educational institutions: *"I think that the teachers at our school, as a result of being in this city, have many years of experience working with students from different ethnicities"* (Female teacher at a secondary school in Jaen, 13 years of experience). Most teachers said that they had not been trained in interculturality as such training programs either did not exist or were not deemed necessary in the institutions in which they underwent training. As a few noted: *"I have not been trained on interculturality at any point throughout my teaching career"* (Male teacher at an advanced conservatory of music in Granada, 3 years of experience); *"I have always preferred to undertake training courses linked to the arts given that I didn't consider it necessary to learn about interculturality"* (Male teacher at a performing arts school in Seville, 2 years of experience).

Equality of opportunity

Most teachers responded in the affirmative when asked whether they believed that all students had the same opportunities to complete their musical studies regardless of their race, ethnicity, or religion. One said: *"I think all students have the same opportunities to study Music"*

(Male teacher at a municipal music school in Huelva, 10 years of experience). Some said that all students did not have the same opportunities. They pointed to cultural and economic reasons as divisive factors. For example, one noted: *"Learning some types of instruments carries a cost that is difficult to meet for certain cultures that have been associated with a low economic status"* (Female teacher at a performing arts school in Málaga, 13 years of experience).

The influence of culture on the acquisition of musical knowledge and learning

Most teachers considered that belonging to a particular race, ethnicity, or religion impacted the acquisition of musical knowledge. As one noted: "I think there are certain ethnicities, races, or religions that use music more than others when they relate to each other. This facilitates student learning" (Female teacher at a primary school in Granada, 8years of experience). Other teachers felt that culture had no influence on anything and that the acquisition of knowledge depended on the individual in question, the evolution of learning, their families, and the musical environment created by their peers or present in their most familiar setting. "I think it depends on the person. There are people who need a little more time to learn and others people who need a little less" (Male teacher at a performing arts school in Córdoba, 3years of experience).

As a summary, Table 3 presents the teachers' perceptions.

Table 3

Teacher perceptions

Dimension	Majority perception	Minority perception
Opinion on interculturality	Positive	Negative
Way of working on interculturality	Through group tasks	

Interculturality as enrichment	Enriching	Not enriching because it is not worked on
Discriminatory behavior	Not observed	Observed
Specialists or counselors on interculturality	Not present at their institutions	Those on hand are not specialists
Student musical and cultural tastes	Incorporated into their classes	Not incorporated because it is not deemed necessary and is not included in the curriculum
Teacher training	Not trained	Trained
Equality of opportunities for students	Yes	No, because of their economic status
Influence of culture on the acquisition of musical knowledge and learning	Yes, it has an influence	Influences the personal evolution or musical context of their environment

Discussion

The literature review highlighted the importance of this research that aims to know what are the perceptions of music teachers about intercultural competence. In this sense, mostly positive perceptions were obtained, which confirms the findings of previous studies (Crawford, 2020; Mellizo, 2019; Ogay & Edelmann, 2016). This indicates that, like other types of teachers, music

teachers conceive intercultural competence as beneficial and necessary in diverse contexts (Bernabé, 2015; Pérez-Aldeguer, 2013). In fact, most of the teachers used music to instill intercultural competence in their students, as is the case in other research (Akdere et al., 2021; Solhaug & Kristensen, 2019). They suggested that the use of content inherent in the folklore of the classroom helped them address racist stigmas and instill intercultural values that form the basis of inclusion (Casas et al., 2015; Watkins & Noble, 2019). The implementation of these educational strategies reflects teaching behaviors in favor of intercultural education that are sometimes not contemplated in classroom programming, especially in Conservatories and Music Schools. Which indicates the practical need to educate taking into account contextual conditions (Carabetta & González, 2017).

Only a few teachers, who taught culturally homogeneous groups, thought that it was not unnecessary to work on this construct. This erroneous perception of interculturality coincides with that of other music teachers in previous studies (Alegre & Villar, 2015; Arnaiz-Sánchez et al., 2021), where it is not considered, teaching this topic could help prevent future discrimination and promote socially committed citizens (Roiha & Sommier, 2021). At the same time, teachers considered group work to be the best way to address the intercultural inclusive education, whether as a single approach or by combining it with individual tasks. As in other studies (Kenner et al., 2020; Lipiäinen et al., 2020), music teachers' preference for this type of work is centered on the fact that in order to be accomplished, students must share and communicate and tolerate their peers to accomplish a task (Hitlin et al., 2021). This uses fundamental values for intercultural education, such as empathy, solidarity, and equality (Agostinetto & Bugno, 2020; Odendaal et al., 2018; Tomé-Fernández et al., 2019). In addition, students' group work can provide opportunities for

teachers to reflect on their own intercultural competence, since it involves situations where it will be necessary for the teacher to empathize and participate with students from different cultural backgrounds (Mora Acosta et al., 2018).

Teachers in this study, similarly as in earlier studies (Arnaiz-Sánchez et al., 2021; Schroeder et al., 2019) believe that interculturality promote respect, cultural and musical knowledge, and tolerance in students (Jorgensen, 2020). Despite this, some teachers do not apply interculturality because they do not consider it necessary, it is not allowed in the curriculum or because of a lack of training. This last aspect explains the majority of cases in which intercultural resources are not used in the classroom despite being considered beneficial. In these situations, experts recommend that teachers establish a learning relationship with the intercultural community around them to improve the intercultural understanding of their classroom (Kiel et al., 2017; Roiha & Sommier, 2021). In this way, the shortcomings of the Spanish education system (LOMCE, 2013), which also shows the lack of autonomy of teachers to address this issue in the classroom, can be balanced. Teacher training in intercultural competence should also be promoted by faculties of education (Roiha & Sommier, 2021), as well as prioritized throughout the career (McKenzie, 2021). In addition, the lack of specialists in the field such as educational counsellors does not help this training to improve, as these professionals are usually the ones in charge of carrying it out in schools (Ieva & Beasley, 2022).

Most teachers stated that they had not observed any discriminatory behaviors at their institutions. This may be due to the normalization of intercultural coexistence in students by teachers who are exposed to diverse contexts for long periods (Demelius, 2021) or to their own lack of training that prevented them from picking up subtle racist and xenophobic behaviors (Moore, 2021). This will make it difficult to prevent violent behavior of a more serious nature that

may occur in the future (Tintori et al., 2021; Peker & Yalçın, 2022). Finally, some music teachers perceive that, despite having equal learning opportunities, students' ethnicity, race, and religion influence their musical learning. This reflects the misconception of these teachers who generally attribute low cultural or economic levels to certain cultures, which has been shown to influence this learning (D. García et al., 2020). Very few teachers considered that music learning has a significant impact on students' personal development or on the musical context of their environment. This finding is similar to previous studies (Losorelli et al., 2020).

Limitations of this study

Despite the findings obtained, the knowledge gained from teachers should be used with caution as this study has some limitations. First, the participants, although sufficient for the qualitative study conducted, were specific to one geographic area. Future research should cover all provinces of Spain and allow generalization of the findings to the broader Spanish intercultural context. Secondly, in order to better understand the topic, future research should deepen the qualitative analyses carried out on musical influence in intercultural educational contexts. Furthermore, it is desirable to triangulate the current results with those obtained through other research methods and techniques, thus giving greater rigour to the research and gathering as much information as possible on the subject.

Conclusions

The findings of the study answer two fundamental questions. First, they clarify music teachers' perceptions of intercultural competence. The teachers recognized the importance of promoting interculturality in music classrooms and considered music and group work beneficial

in the process. This shows their empathy for the social problems immersed in the intercultural context, as well as their knowledge for the educational prevention of these problems, which is so important in inclusive education (Sales et al., 2023). In this educational prevention, teachers consider it essential to take into account the musical and cultural tastes of students. This will increase their motivation to learn music (N. García & Álvarez, 2007) and turn the classroom into a context for sharing knowledge and cultural traditions that promote intercultural tolerance (Martín et al., 2020). However, music teachers feel that they still lack more training in intercultural competence, as well as the support of counselors to improve it. These shortcomings directly influence the diagnosis of educational needs related to intercultural inclusion problems (Pérez-Aldeguer, 2013). This explains the difficulty for music teachers to observe discriminatory, racist, and/or xenophobic behavior in their institution.

Secondly, the conclusions clarify how the extracted knowledge should be used. Thus, the results obtained on the lack of training, requirements for teaching the curriculum and the shortage of specialized counselors on the subject, highlight the need to focus on intercultural education in the ongoing training of teachers and to prioritize intercultural education in educational policy. All of the above are aspects recommended by the earlier studies on the subject (Zhu, Alberts, Bork & Wong, 2023; Agostinetto & Burgo, 2020) and which also apply to music teachers. The study offers a starting point for further research and possibilities for advancing intercultural competence in music education.

Funding

The author(s) disclosed receipt of the following financial support for the research, authorship, and/or publication of this article: “The Role of Personal Learning Environments in the Social Integration of Unaccompanied Foreign Minors (MENAS).”

ORCID iD

Verónica Bravo-Yebra https://orcid.org/0000-0002-1708-2511

Appendix

Semi-structured interview

Contextualization questions. In what type of center do you currently develop your teaching practice?

a) Professional or Advanced Conservatory of Music.

b) Primary Education Centre.

c) Secondary Education center.

d) School of Dramatic Art.

Where?

What is your teaching experience, how long have you been teaching?

Have you taught in different centers or different cities?

Interview questions

1. What do you think about interculturality in educational centers where music teaching takes place? Do you know anything about the subject?
2. Do you think that music is beneficial to be able to work on interculturality? In what way do you think it could be worked on?
3. Do you think that having students with different races, ethnicities, or religions can enrich others on a musical level?

- If the answer is positive, why and how would the students enrich each other?

- If the answer is negative, why does it not favor the student's musical enrichment?

4. Have you ever observed discriminatory behavior in your center for racial, ethnic, or religious reasons? How do you think this could be solved?
5. Does the center have specialists or counselors who facilitate and help with interculturality?

-If the answer is positive, who are these specialists and how do they help to achieve interculturality?

- If the answer is negative, do you think this would benefit teacher training at a cultural level?

6. Do you take into account the musical tastes of the students when preparing your classes? Do you think it would be positive or negative to include typical works of different races, ethnicities, or religions in the didactic programs of the centers? Why?
7. Do you consider that the teachers at your center are trained in interculturality?
8. Do you consider that all students have the same opportunities to complete their musical studies regardless of their race, ethnicity, or religion?

- If the answer is positive, why?

- If the answer is negative, why not?

9. Do you think that belonging to different races, ethnicities, or religions influences the acquisition of musical knowledge?

- If the answer is positive, why do you think this happens?

- If the answer is negative, why not?

References

Acquah, E., & Commins, N. (2017). Methods that matter in addressing cultural diversity with teacher candidates. *Teaching in Higher Education, 22*(5), 501–518. doi:10.1080/13562517.2016.1273217.

Agostinetto, L., & Bugno, L. (2020). Towards congruence between teachers' intentions and practice in intercultural education. *Intercultural Education, 31*(1), 54–67. https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1702

Akdere, M., Acheson, K., & Jiang, Y. (2021). An examination of the effectiveness of virtual reality technology for intercultural competence development. *International Journal of Intercultural Relations, 82*, 109–120.

Alegre, O. M., & Villar, L. M. (2015). Inclusion and Intercultural relations. A study in the context of university education. *International Journal of Inclusive Education, 8*(3), 12–29.

Aparicio, J. M., & León, M. M. (2017). Music as a model of social inclusion in educational spaces with gypsys and inmigrants students. *Complutense Journal of Education, 29*(4), 1091–1108. https://doi.org/10.5209/RCED.54878

Arnaiz-Sánchez, P., Escarbajal, A., Alcaraz, S., & De Haro, R. (2021). Teacher training for the construction of classrooms open to inclusion. *Education Journal, 393*, 35–63. https://doi.org/10.4438/1988592X-RE-2021-393-485

Becker, L. (2020). 'Immigrants' as recipients of easy-to-read in Spain. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 41*(1), 59–71.

Bernabé, M. (2015). Formación para la Ciudadanía Intercultural. ¿Qué sucede en los Conservatorios Superiores? REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13*(3), 21-36. https://doi.org/10.15366/reice2015.13.3.002

Berry, S. L., Crowe, T. P., & Deane, F. P. (2012). Preliminary development and content validity of a measure of Australian Aboriginal cultural engagement. *Ethnicity & Health, 17*, 325–336.

Braun, V., & Clarke, V. (2016). (Mis)conceptualising themes, thematic analysis, and other problems with Fugard and Potts' (2015) sample-size tool for thematic análisis. *International Journal of Social Research Methodology, 19*(6), 739–743. https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1195588

Campbell, P. (2020). At the Nexus of ethnomusicology and music education: Pathways to diversity, equity and inclusion. *Arts Education Policy Review, 121*, 1–5. https://doi.org/10.1080/10632913.2019.1709936

Carabetta, S., & González, JV. (2017). Reflexiones para la construcción de una educación musical intercultural: ¡Cuándo pedagógica y epistemológica! Los aspectos están fuera de foco. *Revista Internacional de Educación Musical, 5* (1), 119–127. https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p119-127

Casas, A., Pozo, J. I., & Scheuer, N. (2015). Musical learning and teaching conceptions as sociocultural productions in Classical, Flamenco and Jazz Cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 46*(9), 1191–1225. https://doi.org/10.1177/0022022115603124

Conway, C., & Hodgman, S. (2020). Undergraduate music student perspectives on the music school as a space for the development of allyhood. *Music Education Research, 22*(2), 173–184. https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1732317

Crawford, R. (2020). Beyond the dots on the page: Harnessing transculturation and music education to address intercultural competence and social inclusion. *International Journal of Music Education, 38*(4), 537–562. https://doi.org/10.1177/0255761420921585

Demelius, Y. (2021). Thinking through community spirit: Zainichi Koreans in PostKorean Wave Japanese Communities. *Japanese Studies, 41*(1), 93–112.

Ferm, C. (2019). Towards offering equal learning opportunities for female students in popular music ensemble education: Relate, respond, and re-do. *Music Education Research, 21*(4), 371–386. https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1633293

García, D., Casanova, O., & Zarza-Alzugaray, F. J. (2020). Musical skills in the Spanish Grado university degree in Early Childhood Education. How do Spanish university students view their preparation? *Music Education Research, 23*(1), 1–13. https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1853084

García, N., & Álvarez, B. (2007). La motivación del alumnado a través de la satisfacción con la asignatura. Efecto sobre el rendimiento. ESE. *Estudios sobre Educación, 13*, 89–112. https://doi.org/10.15581/004.13.24311

Garson, K., Lindstrom, G., & McLean, A. (2021). Learning at intercultural intersections: Towards equity, inclusion and reconciliation. *Journal of Intercultural Studies, 42*(3), 273–280. https://doi.org/10.1080/07256868.2021.1930728

Hecht, A. C., Enriz, N., & García, M. (2016). Reflections on the concept of interculturality in the current educational debate in Argetina. *Intercultural Education, 27*(3), 231–244. https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1150651

Hitlin, S., Kwon, H. W., & Firat, R. (2021). In-and out-groups across cultures: Identities and perceived group values. *Social Science Research, 97,* 102569.

Ho, W. (2021). Teachers' perspectives on cultural and national values in school music education between multiculturalism and nationalism in Taiwan. *Asia Pacific Journal of Education, 42*(4), 1–14. https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1873101

Ieva, K., & Beasley, J. (2022). Dismantling racism through collaborative consultation: Promoting culturally affirming educator SEL. *Theory Into Practice, 61*(2), 236–249. https://doi.org/10.1080/00405841.2022.2036049

Jorgensen, E. R. (2020). Life, liberty, and the pursuit of happiness: Values for music education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 226*, 66–79. https://doi.org/10.5406/bulcoures-musedu.226.0066

Kenner, K., Baker, F., & Treloyn, S. (2020). Perspectives on musical competence for people with borderline personality disorder in group music therapy. *Nordic Journal of Music Therapy*, *29*(3), 271–287. https://doi.org/10.1080/08098131.2020.1728781

Kiel, E., Syring, M., & Weiss, S. (2017). How can intercultural school development succeed? The perspective of teachers and teacher educators. *Pedagogy, Culture & Society*, *25*(2), 243–261. https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1252421

Kladder, J., & Lee, W. (2019). Music teachers perceptions of creativity: A preliminary investigation. *Creativity Research Journal, 31*(4), 395–407. https://doi.org/10.1080/10400419.2019.1651189

Lipiäinen, T., Halafoff, A., Mansouri, F., & Bouma, G. (2020). Diverse worldviews education and social inclusion: A comparison between Finnish and Australian approaches to build intercultural and interreligious understanding. *British Journal of Religious Education, 42*(4), 391–402. https://doi.org/10.1080/01416200.2020.1737918

LOMCE. (2013). Organic Law 8/2013, of December 9, for the improvement of educational quality.

Loo, D. B., Trankulkasemsuk, W., & Zilli, P. J. (2019). Examining power through social relations in teachers' discourse about intercultural education. *Intercultural Education, 30*(4), 398–414. https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1540110

Losorelli, S., Kaneshiro, B., Musacchia, G. A., Blevins, N. H., & Fitzgerald, M. B. (2020). Factors influencing classification of frequency following responses to speech and music stimuli. *Hearing Research, 398*, 108101.

Luengo, J., & Dalmau, P. (2018). Writing Spanish history in the global age: Connections and entanglements in the nineteenth century. *Journal of Global History, 13*(3), 425–445. https://doi.org/10.1017/S1740022818000220

MacIntyre, P., Schare, B., & Ross, J. (2018). Self-determination theory and motivation for music. *Psychology of Music, 46*(5), 699–715. https://doi.org/10.1177/0305735617721637

Makarova, E., Gilde, J., & Birman, D. (2019). Teachers as risk and resource factors in minority students' school adjustment: An integrative review of qualitative research on acculturation. *Intercultural Education, 30*(5), 448–477. https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1586212

Martín, I. R., Martín, L. R., & Viniegra, L. M. (2020). Educación, Valores, Tecnología y Música. Hacia un modelo inclusivo que apueste por la igualdad y las relaciones interpersonales. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 17*, 33.

McKenzie, J. (2021). Intellectual disability in inclusive education in South Africa: Curriculum challenges. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 18*(1), 53–57.

Mellizo, J. (2019). Exploring the effects of music education on intercultural sensitivity in early adolescence: A mixed methods inquiry. *Music Education Research, 21*(5), 473–487. https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1665005

Mendoza-Zuany, R. (2020). Inclusion is not interculturality: Suppositions displacing Indigenous education in Mexico. *Journal of Intercultural Studies, 41*(5), 591–606. https://doi.org/10.1080/07256868.2020.1806806

Miettinen, L., Gluschankof, C., Karlsen, S., & Westerlund, H. (2018). Initiating mobilizing networks: Mapping intercultural competences in two music teacher programmes in Israel and Finland. *Research Studies in Music Education, 40*(1), 67–88. https://doi.org/10.1177/1321103x18757713

Mobley, C., Brawner, C., Lord, S., Main, J., & Camacho, M. (2019). Digging deeper: Qualitative research methods for eliciting narratives and counter-narratives from student veterans. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 32*(10), 1210–1228. https://doi.org/10.1080/09518398.2019.1659440

Moore, A. E. (2021). "My job is to unsettle folks": Perspectives on a praxis toward racial justice. *Teaching and Teacher Education, 102*, 103336.

Mora Acosta, Y. L., Escarbajal de Haro, A., & Escarbajal Frutos, A. (2018). Evaluación de trabajo en aula sobre la competencia intercultural en un programa de formación de docentes. *Revista Iberoamericana De Educación, 77*(2), 77–94. https://doi.org/10.35362/rie7723088

Odendaal, A., Levänen, S., & Westerlund, H. (2018). Lost in translation? Neuroscientific research, advocacy and the claimed transfer benefits of musical practice. *Music Education Research, 21*(1), 4–19. https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1484438

Ogay, T., & Edelmann, D. (2016). Taking culture seriously: Implications for intercultural education and training. *European Journal of Teacher Education, 39*(3), 388–400. https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1157160

Osman, F., Mohamed, A., Warner, G., & Sarkadi, A. (2020). Longing for a sense of belonging—Somali immigrant adolescents' experiences of their acculturation efforts in Sweden. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Wellbeing, 15*(2), 1784532. https://doi.org/10.1080/17482631.2020.1784532

Peker, A., & Yalçın, R. Ü. (2022). Mapping global research on cyber bullying in the context of cross-cultural collaborations: A bibliometric and network analysis. *Frontiers in communication, 7*, 768494. https://doi.org/10.3389/fcomm.2022.768494

Pérez-Aldeguer, S. (2013). El desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación musical: una revisión de la literatura. *Revista Complutense de Educación, 24*(2), 287–301. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42080

Polit, D., Beck, C., & Owen, S. (2007). Is the CVI an acceptable indicator of content validity? Appraisal and recommendations. *Research in Nursing & Health, 30*(4), 459–467.

Roiha, A., & Sommier, M. (2021). Exploring teachers' perceptions and practices of intercultural education in an international school. *Intercultural Education, 32*(4), 446–463. https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1893986

Rowe, N., Martin, R., Knox, S., & Mabingo, A. (2016). Refugees, migrants, visitors and internally displaced persons: Investigating acculturation in Academia. *Higher Education Research & Development, 35*(1), 58–70. https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1121210

Sales, A., Portera, A., & Milani, M. (2023). Developing intercultural competences through participatory strategies: A multiple case study. *Intercultural Education, 34*(4), 426–445. https://doi.org/10.1080/14675986.2023.2211854

Schroeder, F., Samuels, K., & Caines, R. (2019). Music improvisation and social inclusion. *Contemporary Music Review, 38*(5), 441–445. https://doi.org/10.1080/07494467.2019.1684057

Solhaug, T., & Kristensen, N. N. (2019). Gender and intercultural competence: Analysis of intercultural competence among upper secondary school students in Denmark and Norway. *Educational Psychology, 40*(1), 120–140. https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1646410

Tintori, A., Ciancimino, G., Giovanelli, G., & Cerbara, L. (2021). Bullying and cyberbullying among italian adolescents: The influence of psychosocial factors on violent behaviours. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*, 1558. https://doi.org/18041558

Tomé-Fernández, M., Senís-Fernández, J., & Ruiz-Martín, D. (2019). Values and intercultural experiences through picture books. *The Reading Teacher*, *73*(2), 205–213.

VanWeelden, K., & Whipple, J. (2014). Music educators' perceived effectiveness of inclusion. *Journal of Research in Music Education, 62*(2), 148–160. https://doi.org/10.1177/0022429414530563

Virkkula, E. (2016). Communities of practice in the conservatory: Learning with a profesional musician. Bri*tish Journal of Music Education, 33*(1), 27–42. https://doi.org/10.1017/502650517150001 1X

Watkins, M., & Noble, G. (2019). Lazy multiculturalism: Cultural essentialism and the persistence of the Multicultural Day in Australian schools. *Ethnography and Education, 14*(3), 295–310. https://doi.org/10.1080/17457823.2019.1581821

Wyant, J. D., Killick, L., & Bowen, K. (2018). Intercultural competence: Physical education teacher education recommendations. *Quest, 71*(4), 416–433. https://doi.org/10.1080/00336297.2018.1542320

Yu, R. (2017). The role of musical and cultural factors in music teaching [Conference session]. 7th International Conference on Education and Management (ICEM, 2017), China, 29–31 December 2017. https://doi.org/10.2991/icem-17.2018.147

Zhu, M., Alberts, K., Bork, W., & Wong, D. (2023). Self-regulated learning and intercultural competence: Examining the role of self-regulation in supporting preservice teachers' intercultural learning outcomes. *Intercultural Education, 34*(5), 494–515. https://doi.org/10.1080/14675986.2023.2213655

Zych, I., & Llorent, V. J. (2021). Bias-based cyberbullying in Spanish adolescents and its relation to social and emotional competencies and technology abuse. *The Journal of Early Adolescence, 43*(1), 1–22. https://doi.org/10.1177/02724316211020365

5.2. Estudio 2. Perception of Intercultural Inclusive Education among leadership teams in Music Institutions (en prensa).

Adjuntado como Anexo 3.

5.3. Estudio 3. Validation and Adaptation of the Intercultural Inclusion Scale for Students in Musical Contexts (IISC-M)[2]

Verónica Bravo-Yebra

Department of Research Methods and Diagnosis in Education, Faculty of Education and Sports Sciences of Melilla, University of Granada, Spain.

Email: veroby_95_11@hotmail.com

María Tomé-Fernández

Department of Research Methods and Diagnosis in Education, Faculty of Education and Sports Sciences of Melilla, University of Granada, Spain.

Email: mariatf@ugr.es

José Manuel Ortiz-Marcos

Department of Research Methods and Diagnosis in Education, Faculty of Education Sciences, University of Granada, Spain.

Email: jm.ortiz.marcos@ugr.es

Abstract

This article presents the validation and adaptation of the Intercultural Inclusion Scale for Students in Musical Contexts (IISC-M), a questionnaire designed to assess students' perceptions of intercultural inclusion in music classes. This instrument was developed in response to the lack of similar tools and is grounded in the potential of music as a medium for integration and intercultural understanding. A quantitative methodology was employed to ensure precision and generalizability of results, incorporating expert judgment evaluated through the Content Validity

[2] Bravo-Yebra, V., Tomé-Fernández, M., & Ortiz-Marcos, J. M. (2025). Validation and Adaptation of the Intercultural Inclusion Scale for Students in Musical Contexts (IISC-M). International Journal of Interdisciplinary Cultural Studies, 20(2). https://doi.org/10.18848/fhcp7k20

Index (CVI), exploratory and confirmatory factor analyses, internal consistency tests (Cronbach's alpha and McDonald's omega), and test-retest procedures to assess temporal reliability. The final instrument comprises 24 items distributed across five dimensions: intercultural inclusion in the music classroom, perceived similarity in musical abilities, intercultural relationships, intercultural conflict resolution, and cultural learning. The sample consisted of 658 students aged 6 to 54 from various educational institutions (primary and secondary schools, music schools, and conservatories) in Andalusia, Ceuta, and Melilla. Statistical analyses revealed a robust factorial structure with satisfactory fit indices (CFI = 0.87, TLI = 0.84, RMSEA = 0.05) and high temporal stability (r = 0.92). The results indicate that music fosters inclusive attitudes, empathy, coexistence, and respect for cultural diversity, highlighting its pedagogical value in building more equitable and cohesive educational environments. The IISC-M is validated as an effective tool for future research and pedagogical practices aimed at promoting inclusion from an intercultural perspective through music education.

Keywords: Intercultural inclusion, Music Education, Student Perceptions, Quantitative analysis, Questionnaire Validation.

Contribution of this Article to the Literature

The development of this questionnaire represents a significant contribution to research in the field of music education. This instrument serves as a key tool for exploring and deeply understanding music students' perspectives on intercultural inclusion. By collecting direct data from learners engaged in various forms of music education, it provides a detailed and valuable insight that is currently underexplored in the existing literature.

1. Introduction

Educational inclusion is shaped by cultural diversity in music classrooms, presenting both challenges and opportunities for integration and mutual respect (Díaz-Santamaría & MolinerGarcía, 2020; Martínez-Rodríguez, 2021; Pino, 2022). In this context, fostering a tolerant environment in which music serves as a catalyst becomes a key component (Helton, 2023). To objectively assess music students' perceptions of intercultural inclusion, an ad hoc questionnaire was designed and validated using a quantitative methodology. This approach ensures the accuracy and generalizability of the results while minimizing subjective biases. The validation of the instrument was based on expert judgment, exploratory (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA), the assessment of internal consistency (Cronbach's alpha), and test-retest reliability, thereby ensuring both the reliability and validity of the data. By employing numerical data and statistical techniques, the quantitative methodology offers an accurate measurement of students' perceptions, enabling well-founded conclusions that can be applied to broader educational contexts.

2. Literature Review

This section offers a comprehensive review of the literature, analyzing successful approaches and experiences in intercultural music education. It highlights the role of music as a universal language and a means of communication that fosters connections with other cultures, encouraging the understanding of their values and traditions. Additionally, it examines the benefits of music in promoting intercultural inclusion, such as the development of self-esteem, empathy, and respect for diversity (Abril & López-Noguero, 2020; Bate, 2020).

Music facilitates intercultural inclusion and understanding as a universal language (CôrteReal, 2011; Elias & Mansouri, 2020; Hargreaves, 2022; López-Noguero, 2023; Mateu-

Luján, 2021; O'Neill, 2021), connecting cultures through non-verbal communication and fostering a sense of community belonging (Graham et al., 2009; Guan & Matsunobu, 2022; Mansikka et al., 2018; Schroeder et al., 2019). Moreover, musical diversity enhances learning, cultural appreciation, and peer respect (Aguado-Odina et al., 2017; Hajisoteriou & Angelides, 2017; Hernández-Bravo et al., 2017; Rinde & Kenny, 2021; Roiha & Sommier, 2021).

Music also promotes diversity and tolerance (Letts, 1997; Winter, 2004), contributing to various inclusive pedagogical approaches: the cognitive approach, through musical skills (Casas & Pozo, 2008; Knaus, 2021; Luce, 2004; Maróti et al., 2019; Verdi, 2022); the emotional approach, through expression and self-esteem development (Custodio & Cano, 2017; Graham et al., 2009; Rosa-Napal et al., 2021; Talero et al., 2004); and the sociocultural approach, through cultural understanding via diverse musical forms (Cremades-Andreu & García-Sanz, 2022; Karush, 2019; Margulis et al., 2019; Níkleva & Rico-Martín, 2017).

Cultural and religious factors also strongly influence individuals' relationships with music, shaping participation, valuation, and development in various ways (Howard, 2018; VanDeusen, 2019). For instance, cultures and religions that place high value on music in daily life and rituals (Eurich, 2003; Rehfeldt et al., 2021) tend to offer greater exposure, opportunities, and support for their children’s musical learning (Hackett, 2012; Volgsten, 2014).

To better understand the realities of intercultural inclusion in musical contexts, some studies have focused on students' perspectives (Butler et al., 2016; McKoy & Morrison, 2020), often using a narrative approach to explore how they experience this process (Bradley, 2007; Karlsen, 2011; Shaw, 2016). Other research has examined the impact of inclusive methodologies (Hourigan & Hammel, 2017; Salvador & Corbett, 2018), analyzing their direct effect on students'

active participation and overall sense of inclusion in music learning environments (Gaunt, 2016; Shaw, 2016; Lundquist & Rauscher, 2019).

Furthermore, numerous studies explore music's role as a cultural bridge, investigating how diverse musical styles and practices can promote mutual understanding and respect among students from different cultural backgrounds (Jellison, 2015; Veblen, 2015; Westerlund & Karlsen, 2017). However, there is a notable absence of quantitative research on students' perceptions of intercultural inclusion within musical contexts—especially among culturally diverse students. Therefore, the objective of this study is to develop an ad hoc instrument to address this gap.

To this end, an exhaustive review of existing instruments was conducted. Among them, several assess inclusion from a therapeutic perspective without considering an intercultural approach. For example, the *Perception of Inclusion Questionnaire (PIQ)* by Kyttälä et al. (2023) analyzed Finnish students' perceptions of inclusion in secondary education across three dimensions: emotional well-being, social inclusion, and academic self-concept. Another example is the questionnaire on the perceived effectiveness of inclusion by VanWeelden and Whipple (2014), aimed at music educators. It evaluates the inclusion of students with special needs through three dimensions: inclusion effectiveness, curricular adaptations/modifications, and student performance in the music education context.

There are also instruments that assess intercultural inclusion but not within musical contexts. For instance, the *Blatant and Subtle Racial Prejudice Scale* by Pettigrew and Mertens (1995), used in recent studies (Bergamaschi, Blaya, Seyedafshin & Arcidiacono, 2023); the questionnaire by Li, Otten, Van der Zande, and Coelen (2023), which evaluates three dimensions—intercultural interactions in group work, the perceived general value of diversity, and the task-specific value of diversity; and the *Diversity Approaches Scale* by Schwarzenthal, Phalet,

and Kende (2023), which relates teachers' diversity approaches to students' ethnic attitudes and discriminatory experiences.

Based on all the above, the instrument in this study draws on a combination of two previously mentioned scales—VanWeelden and Whipple (2014) and Li, Otten, Van der Zande, and Coelen (2023)—to ensure that the proposed items accurately reflect music students' perceptions of intercultural inclusion. The main objective of this research is to validate the instrument and verify its psychometric properties.

3. Methodology

3.1. Research Design

This study was conducted following the approval of the Ethics Committee at the University of Granada (Ref. No. 4850/CEIH/2025). Authorization was obtained from the administrative teams of each participating music education center. Additionally, written consent was secured from the legal guardians of all student participants. When necessary, the back-translation method was employed by bilingual experts, ensuring that none of the original items were modified or removed. The instrument was administered in paper format to all students, who were previously informed about the voluntary and anonymous nature of their responses. A member of the research team was present throughout the entire process. Students completed the questionnaire in approximately 45 minutes.

3.2. Research Population

A purposive sampling strategy was employed, including only those music education institutions that agreed to participate in the study. All selected centers were located in the Autonomous Community of Andalusia and the Autonomous Cities of Ceuta and Melilla, chosen for their cultural diversity in classroom settings.

The sample used for the Exploratory Factor Analysis (EFA) consisted of 347 students. Questionnaires with errors or incomplete responses were excluded from this phase. Participants ranged in age from 11 to 54 years (M = 13.56, SD = 3.70). In terms of gender, 46.7% identified as male, 52.2% as female, and 1.2% as non-binary. Regarding religious affiliation, 21.4% identified as atheist, 60.7% as Catholic, 1.8% as Evangelical Christian, 7.9% as Muslim, and 8.2% as belonging to other religious or cultural traditions (e.g., Buddhism, Hinduism). As for educational level, the majority were enrolled in lower secondary education institutions (93.2%), with 4.9% in primary education and 1.9% in higher music conservatories. Among students in primary and secondary education, 21.7% had attended or were attending music schools or conservatories, compared to 78.3% who had not.

The sample for the Confirmatory Factor Analysis (CFA) consisted of 311 students. As in the previous phase, questionnaires with incomplete or invalid responses were excluded. In this group, participant ages ranged from 6 to 17 years (M = 5.50, SD = 3.71). Gender distribution was 28.5% male, 54.8% female, and 16.7% non-binary. In terms of religious affiliation, 8% identified as atheist, 6.1% as Catholic, 26.7% as Evangelical Christian, 58.5% as Muslim, and 0.6% adhered to other religions (e.g., Buddhism, Hinduism). Regarding educational level, 69.4% were enrolled in secondary education, and 30.6% in primary education. In total, 38.2% had attended or were attending music schools or conservatories, whereas 61.8% reported not being enrolled in any such institutions.

3.3. Instrument

The Intercultural Inclusion Scale for Students in Musical Contexts (IISC-M) is an instrument designed to assess inclusion based on cultural, ethnic, or religious grounds within musical learning environments. The original version consisted of 29 items, using a four-point

Likert-type scale to measure frequency of agreement with each statement (0 = never, 1 = rarely, 2 = sometimes, 3 = very often).

Following expert review using the content validity index, involving 17 researchers in educational studies and 12 music education teachers, four items were substantially revised, and three were eliminated due to a lack of coherence and alignment with the study's objectives. This process resulted in a 26-item scale divided into five dimensions:

1. Intercultural Inclusion in the Music Classroom
2. Perceived Similarity in Musical Abilities
3. Intercultural Relationships
4. Conflict Resolution in Intercultural Contexts
5. Intercultural Learning in Diverse Contexts

At this stage, Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted, leading to the removal of two additional items.

The final version of the questionnaire contained 24 items, which were then subjected to Confirmatory Factor Analysis (CFA), confirming the structure and dimensionality established during the validation process.

3.4. Validity and Reliability Tests

A variety of statistical techniques were employed to analyze the collected data. These included Exploratory Factor Analysis (EFA), Confirmatory Factor Analysis (CFA), and internal consistency assessments using Cronbach's alpha and omega coefficients. Additionally, crosstabulations were performed, and structural equation modeling (SEM) techniques were applied.

To assess model fit, several fit indices were considered. The Tucker-Lewis Index (TLI) and Comparative Fit Index (CFI) were interpreted as indicators of good fit when their values approached or exceeded 0.95, following the guidelines by Tucker and Lewis (1973) and Hu and Bentler (1999), respectively. The Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) was used to evaluate model parsimony, with values equal to or below 0.06 considered acceptable. The Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) was used to assess the discrepancy between observed and estimated matrices. Additionally, chi-square values with degrees of freedom ratios less than or equal to 5 were deemed acceptable. These metrics enabled a comprehensive evaluation of the quality and robustness of the proposed models.

3. Results

The preliminary analysis of the different items comprising the Intercultural *Inclusion Scale for Students in Musical Contexts (IISC-M)* was followed by the calculation of key statistical dispersion measures. Table 1 presents the decisions made based on the Content Validity Index (CVI), which was calculated through expert judgment considering the relevance, clarity, and representativeness of each item.

As part of the preliminary phase of the study, aimed at the validation and adaptation of the IISC-M, the questionnaire underwent a review process through expert evaluation. The goal was to refine and adjust the initial instrument to ensure its content validity and suitability for the field of music education from an intercultural perspective. A total of 29 experts from various Spanish universities participated, selected for their expertise in developing social skills in students of different ages, nationalities, and cultural backgrounds. Of these, 17 were professionals in educational research and 12 were teachers specialized in topics related to interculturality and music education.

The questionnaires were sent individually via email, and the experts were asked to evaluate each item using a four-point Likert scale (1 = never, 2 = sometimes, 3 = often, 4 = always), assessing its relevance and appropriateness. They were also requested to provide judgments regarding the face validity and readability of the instrument, to ensure its clarity and applicability among immigrant school populations in the context of music education. Additionally, qualitative feedback was collected through open-ended questions, which allowed for both major and minor adjustments to various questionnaire items, in line with the criteria established by Barbero (2006) concerning inter-rater agreement and content clarity.

Based on these responses, several items were modified—some significantly, others more subtly. The revision process followed the criteria proposed by Montenegro-Rueda et al. (2023) for evaluating inter-rater agreement.

The mean value of each item was analyzed, considering items with a mean score equal to or greater than 2.5 as acceptable. The median was used as the representative value for each item. To assess the level of agreement among experts, an ambiguity coefficient was applied using the interquartile range (P75 - P25) as a dispersion indicator. According to this criterion:

- If the difference between the 75th and 25th percentiles was 0.0 or 1, the item was considered acceptable or required only minor adjustments;
- If the difference ranged from 1 to 2, the item needed to be reviewed and reformulated;
- If the difference exceeded 2 points, this indicated a high level of disagreement among experts, and the item was to be eliminated.

Following these parameters, three items were excluded due to a lack of consensus among experts, while the remaining items were retained. However, four items showed moderate

dispersion (interquartile range between 1 and 2), and thus were revised to improve clarity and appropriateness (Table 4).

Table 4

Results of the expert judgment regarding the Content Validity Coefficient (CVC), based on the level of agreement concerning the relevance and clarity of the questionnaire items.

ITEMS	25	50	75	P 75-25	Decission
1	4,00	4,00	4,00	0,00	Accept
2	4,00	4,00	4,00	0,00	Accept
3	2,25	3,00	4,00	1,75	**Modify**
4	4,00	4,00	4,00	0,00	Accept
5	4,00	4,00	4,00	0,00	Accept
6	4,00	4,00	4,00	0,00	Accept
7	4,00	4,00	4,00	0,00	Accept
8	2,25	3,50	4,00	1,25	**Modify**
9	4,00	4,00	4,00	0,00	Accept
10	4,00	4,00	4,00	0,00	Accept
11	4,00	4,00	4,00	0,00	Accept
12	4,00	4,00	4,00	0,00	Accept
13	4,00	4,00	4,00	0,00	Accept
14	4,00	4,00	4,00	0,00	Accept
15	4,00	4,00	4,00	0,00	Accept
16	4,00	4,00	4,00	0,00	Accept
17	4,00	4,00	4,00	0,00	Accept

18	4,00	4,00	4,00	0,00	Accept
19	4,00	4,00	4,00	0,00	Accept
20	4,00	4,00	4,00	0,00	Accept
21	4,00	4,00	4,00	0,00	Accept
22	4,00	4,00	4,00	0,00	Accept
23	4,00	4,00	4,00	0,00	Accept
24	4,00	4,00	4,00	0,00	Accept
25	2,33	4,00	4,00	1,67	**Modify**
26	3,00	4,00	4,00	1,00	**Modify**
27	1,07	4,00	4,00	2,93	**Eliminate**
28	1,00	4,00	4,00	3,00	**Eliminate**
29	1,08	4,00	4,00	2,92	**Eliminate**

In order to identify the underlying dimensions of the items, an exploratory factor analysis (EFA) was conducted (Goretzko, 2023), resulting in a total of five clearly differentiated dimensions. For this analysis, the principal axis factoring method with Oblimin rotation was applied, given that the factors were expected to be correlated (Goretzko, 2021). Prior to this, a principal components extraction method was used, and Kaiser normalization was performed. Only items with communalities ≥ 0.30 were retained (Müller-Schneider, 2022).

Multiple criteria were employed to determine the number of factors to retain and the elimination of items. Items with factor loadings below 0.30 or with a communality coefficient lower than 0.30 were excluded from the analysis (Tickell & Klassen, 2024) (Table 5). After each item was removed, a new exploratory factor analysis and internal consistency check were

performed in order to minimize the impact on the factorial structure and the scale's internal reliability (Alotaibi, 2024; Karimian & Chahartangi, 2024).

Table 5

Communalities as a Basis for the Exclusion of Dependent Variables

ITEMS	EXTRACTION
1. Christian religion: easy to work with	0.500
2. Muslim religion: easy to work with	0.676
3. Roma ethnicity: easy to work with	0.424
4. Jewish religion: easy to work with	0.661
5. Black race: easy to work with	0.630
6. Hindu religion: easy to work with	0.729
7. Peers from other cultures: easy group activities	0.356
8. Musical activities with peers from other cultures	0.570
9. Attendance in Music class by students from any culture	0.490
10. Inclusion of content about cultural diversity	0.399
11. Inclusion of activities to promote participation of students from any culture	0.525
12. All students have the same abilities to learn Music	0.482

13. All students feel the same in Music teachings by the teachers	0.494
14. Customs and traditions influence learning Music	0.379
15. All students express themselves equally in Music class	0.503
16. All students have the same capacity to make friends in Music class	0.433
17. Relating with peers from other cultures in Music class	0.679
18. Feeling comfortable with peers from other cultures in Music class	0.515
19. The teacher resolves conflicts among students from different cultures	0.297
20. Music helps combat discrimination	0.421
21. In Music class, students learn to resolve conflicts between peers from different cultures	0.527
22. Having peers from other cultures is good for learning other musical concepts	0.397
23. In Music class, students learn about the culture and traditions of other peers	0.466
24. Knowledge of songs from other cultures	0.165
25. Interest in learning music from other cultures	0.349
26. In the Music classroom, students learn that differences can unite	0.560

On the other hand, five distinct dimensions were identified through the rotated component matrix:

The first dimension demonstrated optimal internal consistency, with a Cronbach's alpha value of 0.90. This dimension comprises 7 items related to intercultural competence in the school environment. Additionally, to further support the internal consistency of the instrument (Kalkbrenner, 2024), McDonald's omega coefficient was calculated, yielding a value of $\omega \geq 0.90$ for this dimension, confirming the robustness and stability of the scale's measurements.

The second dimension showed reliability above the minimum required thresholds (Cronbach's alpha of 0.70 / $\omega \geq 0.70$). It consists of 6 items related to inclusion and cultural diversity in musical learning.

The third dimension also demonstrated acceptable reliability (Cronbach's alpha of 0.70 / $\omega \geq 0.70$). It is composed of 5 items mostly referring to aspects of educational equality.

The fourth dimension encompasses cultural learning, with 3 items addressing this construct. It showed a reliability of $\alpha = 0.60$ and an omega coefficient of $\omega \geq 0.61$.

The final dimension, referred to as social interaction in diverse musical contexts, presented a reliability of $\alpha = 0.60$ and an omega coefficient of $\omega \geq 0.70$, achieving higher reliability in this latter analysis.

These dimensions represent a significant contribution to the scientific field, as they had not been previously measured. The results are consistent with previous studies (Castañeda et al., 2024; Demirtaş & Batdal, 2021ñ) that addressed similar dimensions. The factorial analysis results are presented in Table 6.

Table 6

Rotated Component Matrix

	Factors							
Items	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Dimension**	**Cronbach**	**Omega de McDonald**
Hindu religion: easy to work with	,827					1	0.90	0.90
Muslim religion: easy to work with	,797							
Jewish religion: easy to work with	,793							
Black race: easy to work with	,777							
Christian religion: easy to work with	,676							
Gypsy ethnicity: easy to work with	,616							
Peers from other cultures: easy to do group activities with	,464							
Inclusion of activities to promote participation of		,698				2	0,70	0,70

students from any culture					
Inclusion of content about cultural diversity	,587				
Having peers from other cultures is beneficial for learning other musical concepts	,570				
Attendance of music classes by students from any culture	,558				
Music helps combat discrimination	,505				
Interest in learning music from other cultures	,431				
All students feel equal in the teaching of music professors		,696	3	0.70	0,70

All students express themselves equally in music class	,671				
All students have the same abilities to learn music	,667				
All students have the same capabilities to make friends in music class	,590				
Customs and traditions influence music learning	,567				
In the music classroom, it is learned that differences can unite		,741	4	0.60	0.61
In music class, students learn to resolve conflicts		,687			

among peers from different cultures					
In music class, students learn about the culture and traditions of other peers	,600				
Relating with peers from other cultures in music class		,774	5	0.60	0.70
Musical activities with peers from other cultures		,722			
Feeling comfortable with peers from other cultures in music class		,567			

The suitability of the data for conducting the Exploratory Factor Analysis (EFA) was assessed using the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure of sampling adequacy and Bartlett's test of sphericity. The obtained KMO value was high, approaching 1, indicating that the correlations among items were sufficiently strong and compact to justify the use of EFA (Marco-Franco et al., 2022). Additionally, Bartlett's test of sphericity was statistically significant ($p < .05$), allowing

rejection of the null hypothesis and assuming a correlation matrix that is adequately coherent and compact, with variances that are genuinely different (Heravian et al., 2023). Finally, the data confirm the presence of an underlying structure suitable for exploration via factor analysis. As a result of the EFA, five dimensions were identified, which together explain 48.54% of the total variance—an acceptable level in social sciences research. This factorial structure demonstrates the internal consistency of the instrument and supports its construct validity (Table 7).

Table 7

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's tests

KMO	0.90				
Bartlett's test of sphericity	X^2=4528,190 Sig. ≤ 0.00				
Eigenvalues	3,904	2,520	2,380	2,037	1,781
% Explained variance	15,014	9,691	9,154	7,835	6,849
% Cumulative explained variance	15,014	24,705	33,860	41,69	48,544

Confirmatory Factor Analysis

Following the initial exploratory analysis (EFA), a Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted to verify the adequacy of the indicators in assessing the latent variables (Nájera et al., 2025; Rodríguez-Armero, 2024; Ulusoy et al., 2023). This analysis was performed with a sample of N = 657 participants and was conducted using AMOS software, version 26 (Figure 1). For the CFA, the CMIN (minimum discrepancy value) was examined using the χ^2 distribution (Table 8).

Table 8

Goodness of fit (1/3)

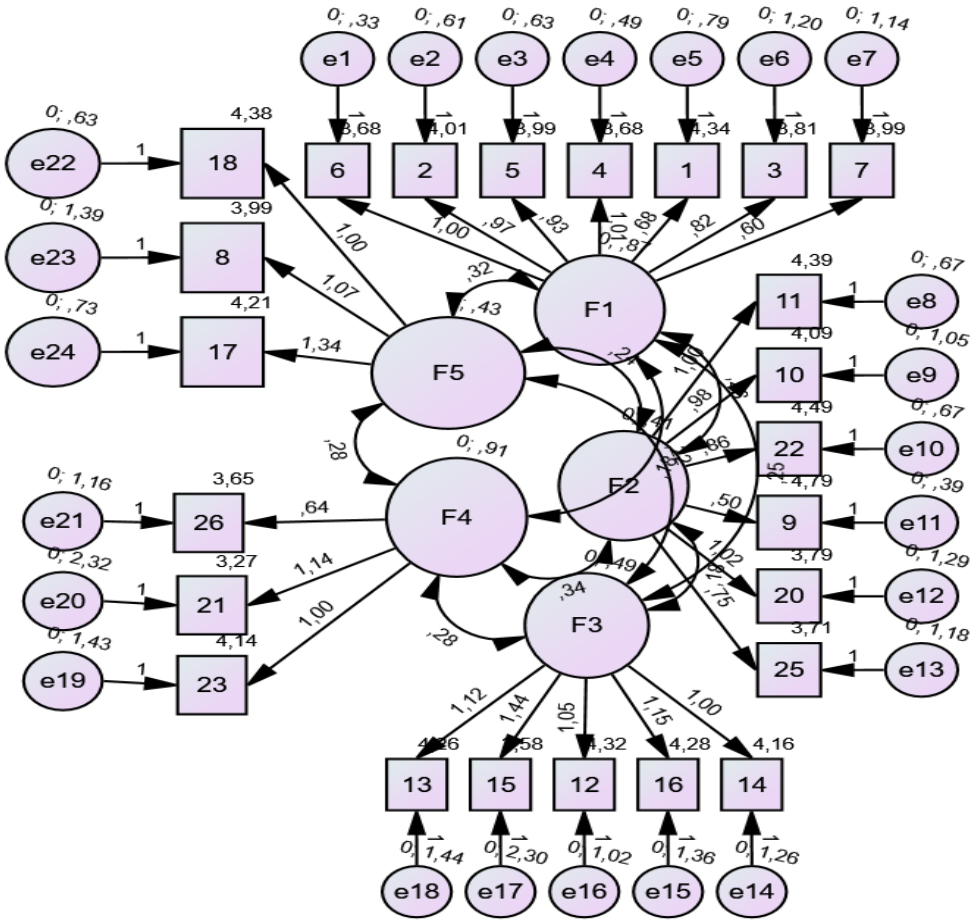
	NPAR DF P CMIN/DF	CMIN	DF	P	DF
Default model	82	766.776	265	.000	3.168
Saturated model	324	.000	0		
Independence model	24	4444.505	300	.000	14.815

Note. CMIN = Cb, minimum discrepancy value.

Figure 1

Structural Equation Modeling

Several studies (Chang et al., 2021; Zheng & Bentler, 2024) indicate that the chi-square (χ^2) goodness-of-fit test is often insufficient when sample sizes are large.



Therefore, it is recommended to examine the Comparative Fit Index (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI), and Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) to assess the degree of fit between the observed covariance matrix and the model-predicted matrix, as established by the goodness-of-fit index (Alizadeh & Shafaei, 2024). The obtained values for CFI, TLI, and RMSEA demonstrate good internal consistency of the latent factors (Gong et al., 2023). Moreover, according to Khademi et al. (2023), CFI and TLI are considered adequate when approaching 1, a criterion met in this study with a CFI = 0.87 and a TLI = 0.84 (Table 9).

Table 9

Goodness of fit (2/3)

	NFI	**IFI**	**TLI**	**CFI**
Default model	.83	.88	.84	.87
Saturated model	1.000	1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000

Note. NFI = normed fit index; IFI = incremental fit index; TLI: = Tucker–Lewis index; CFI = comparative

Regarding the RMSEA value, authors such as Beribisky and Hancock (2023) indicate that a value below 0.06 denotes excellent fit. This criterion was met in the present study, which obtained an RMSEA of 0.05 (Table 10).

Table 10

Goodness of fit (3/3)

MODEL	**RMSEA**
Default model	0.05
Independence model	0.14

Note. RMSEA = root-mean-square error of approximation.

It can be concluded that the proposed model demonstrates a reasonable fit to the data and confirms the hypothesis of the construct's multidimensionality. The latent variables of the scale (IISC-M) were represented by 24 items (Figure 1).

Scale Reliability

Once the CFA was completed and the 24-item structure of the instrument confirmed, internal consistency was reassessed using Cronbach's alpha, yielding an overall reliability coefficient of $\alpha = 0.91$ for the instrument. For the first dimension (Intercultural Competence in the School Environment), $\alpha = 0.90$ (7 items); for the second dimension (Inclusion and Cultural Diversity in Musical Learning), $\alpha = 0.70$ (6 items); for the third dimension (Educational Equality), $\alpha = 0.70$ (5 items); the fourth dimension (Cultural Learning), $\alpha = 0.60$ (3 items); and for the final dimension (Social Interaction in Diverse Musical Contexts), $\alpha = 0.60$ (3 items). Based on the data obtained, the scale demonstrates a reliability coefficient exceeding the threshold of $\alpha \geq 0.80$, meeting the acceptable reliability criteria established in the literature (Aldahadha, 2023; Karimian & Chahartangi, 2024).

Moreover, to further reinforce the instrument's internal consistency, McDonald's omega coefficient was calculated, yielding a value of $\omega \geq 0.84$, confirming the robustness and stability of the measurements provided by the scale (Lamash & Meyer, 2025).

Finally, construct validation was corroborated through structural equation modeling (SEM), which yielded excellent psychometric properties. Furthermore, the results indicate that this instrument is appropriate for application within the target population. In the initial validation phase (EFA), items with strong psychometric performance were identified, and the instrument was structured into four dimensions with adequate levels of intercorrelation, indicating acceptable

validity, which was subsequently confirmed through CFA. Therefore, it is concluded that the IISCM scale is a reliable measurement tool, as it meets the recommended psychometric standards (Elovainio & Kivipelto, 2025).

Test–Retest Reliability

To assess the temporal stability of the scale, a test–retest analysis was conducted using data collected in two separate phases of the study, administered at different times. Although the two data collection stages involved partially different samples, a subset of participants who completed the questionnaire in both phases enabled this temporal reliability analysis.

The results demonstrated a high level of stability over time. Specifically, the Pearson correlation coefficient between the two administrations was $r = 0.92$, $p < 0.001$, indicating a strong positive relationship between responses at both time points. Additionally, the Intraclass Correlation Coefficient (ICC) was 0.90, with a 95% confidence interval ranging from 0.84 to 0.95, confirming excellent agreement between measurements. These findings support the temporal reliability of the IISC-M scale and reinforce its utility as a consistent tool for evaluating educational inclusion among students in musical contexts.

4. Discussion

This study aimed to validate and examine the psychometric properties of the Intercultural Inclusion Scale for Students in Musical Contexts (IISC-M), an instrument designed to measure students' perceptions of cultural inclusion within various types of educational institutions. The need for this scale arises from the recognized importance of music as a universal language and its potential to foster inclusion and intercultural understanding (Côrte-Real, 2011; Elias & Mansouri, 2020; Hargreaves, 2022; López-Noguero, 2023; Mateu-Luján, 2021; O'Neill, 2021). This aligns

with the questionnaire's objective to explore musical students' perceptions regarding aspects related to intercultural inclusion.

The validation process, which included expert review as well as exploratory and confirmatory factor analyses, resulted in a 24-item scale structured into five dimensions. These dimensions measure intercultural competence in the school environment, inclusion and cultural diversity in musical learning, educational equity, cultural learning, and social interaction in diverse musical contexts. The identification of these dimensions is consistent with existing literature that highlights music's benefits for intercultural inclusion, such as enhancing self-esteem, empathy, and respect for diversity (Abril & López-Noguero, 2020; Bate, 2020), as well as promoting socialization (Cremades-Andreu & García-Sanz, 2022) and the holistic development of students (Cores-Torres & Rodríguez, 2023; Silverman, 2007).

Results from the exploratory factor analysis (EFA) revealed adequate internal consistency of the dimensions, supported by Cronbach's alpha and McDonald's omega reliability coefficients. Additionally, the confirmatory factor analysis (CFA) supported the factorial structure obtained in the EFA, with model fit indices demonstrating good internal consistency of the latent factors. Testretest reliability analysis evidenced the temporal stability of the scale, suggesting that the IISC-M is a robust tool for measuring educational inclusion in musical contexts over time.

Therefore, the validation of the IISC-M provides a reliable and valid instrument for research in the field of intercultural music education. This instrument can contribute to future studies investigating how music facilitates inclusion and intercultural understanding, as noted by authors such as Côrte-Real (2011), Elias and Mansouri (2020), Hargreaves (2022), López-Noguero (2023), Mateu-Luján (2021), and O'Neill (2021), and how inclusive pedagogical approaches that promote diversity and tolerance can be designed (Letts, 1997; Winter, 2004).

The development of the IISC-M is crucial because, unlike other instruments (Li, Otten, Van der Zande & Coelen, 2023; Kyttälä et al., 2023; Pettigrew & Mertens, 1995; Schwarzenthal, Phalet & Kende, 2023; VanWeelden & Whipple, 2014), it is the first scale to explicitly measure intercultural inclusion within musical contexts, thus filling an existing research gap. Furthermore, its rigorous design makes it an effective tool for understanding and promoting intercultural inclusion in the musical education field.

5. Conclusions

The present study has successfully validated and confirmed the psychometric properties of the IISC-M, establishing it as an innovative, reliable tool with a solid psychometric foundation. The identified factorial structure—comprising five key dimensions—allows for a precise exploration of students' perceptions regarding cultural diversity within the context of music education.

In this regard, the IISC-M represents a significant advancement in the study of educational inclusion from an intercultural perspective, providing educators and researchers with a valid instrument to design more inclusive educational interventions, especially in increasingly diverse settings. Furthermore, it contributes to highlighting the importance of music education as a transformative tool within the educational system.

Proposal for Improvement and Future Research Directions

Based on the findings of this study, several proposals are put forward to enrich both the development of the instrument and its applicability in broader and more diverse educational contexts.

First, it is recommended to expand the geographic scope of the sample by administering the IISC-M in other autonomous communities within Spain, as well as in other countries with

multicultural realities. This would allow for testing the intercultural validity of the instrument and verifying its adaptability to different educational settings. Such an expansion would also contribute to generating a more robust and representative database.

Additionally, it would be advisable to develop a digital version of the scale, which would facilitate its application in educational contexts with larger student populations and enable more efficient data collection. This digital version could incorporate interactive elements to enhance student engagement and comprehension without compromising the psychometric validity of the instrument.

Finally, another avenue for improvement involves including teachers as part of the evaluation process by creating parallel versions of the questionnaire that capture their perceptions of intercultural inclusion in music education. This approach would allow for contrasting perspectives and support the design of more comprehensive pedagogical interventions.

References

Abril, C., & López-Noguero, B. (2020). Promoting intercultural dialogue through music education: A project in Spanish secondary schools. *International Journal of Inclusive Education, 24*(10), 1187-1202.

Aguado-Odina, T., Mata-Benito, P., & Gil-Jaurena, I. (2017). Mobilizing intercultural education for equity and social justice. Time to react against the intolerable: A proposal from Spain. *Intercultural Education, 23*(4), 408-123. doi: 10.1080/14675986.2017.1333874.

Aldahadha, B. (2023). Developing a Jordanian Measure of Reverence in Muslim Praying (‘Khushoo’): Content Validity, Factor Structure and Reliability. *Journal of Religion and Health, 62*, 3664–3686. https://doi.org/10.1007/s10943-023-01801-y.

Alizadeh, H., & Shafaei, M. (2024). Gini index based goodness-of-fit test for the Lindley distribution. *Communications in Statistics - Simulation and Computation*, 1–11. https://doi.org/10.1080/03610918.2024.2309966.

Alotaibi, A.S. (2024). The factor structure of the arabic version of the metacognitive awareness inventory short version: insights from network analysis. *Metacognition and learning, 19*(2), 661-679. https://doi.org/10.1007/s11409-024-09384-z.

Bate, E. (2020). Justifying music in the national curriculum: The habit concept and the question of social justice and academic rigour. *British Journal of Music Education, 37*(1), 3-15. https://doi.org/10.1017/S0265051718000098.

Bergamaschi, A., Blaya, C., Seyedafshin, S., & Arcidiacono, F. (2025) Formal education and Blatant-subtle prejudice: Intercultural education and contact theory in French educational system. *International Migration, 63*, e13107. https://doi.org/10.1111/imig.13107.

Beribisky, N., & Hancock, G. R. (2023). Comparing RMSEA-Based Indices for Assessing Measurement Invariance in Confirmatory Factor Models. *Educational and Psychological Measurement, 84*(4), 716-735. https://doi.org/10.1177/00131644231202949.

Bradley, D. (2007). The sounds of silence: Talking race in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education, 6*(4), 132–162.

Butler, A., Lind, V., & McKoy, C. L. (2007). Equity and access in music education: Conceptualizing culture as barriers to and supports for music learning. *Music Education Research, 9*, 241-253. http://dx.doi.org/10.1080/14613800701384375

Caetano, A., Freire, I., & Machado, E. (2020). Student voice and participation in intercultural education. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal), 9*(1), 57-73. https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.458

Campbell, P. S. (2002). Music Education in a Time of Cultural Transformation. *Music Educators Journal, 89*(1), 27-32. https://doi.org/10.2307/3399881.

Casas, A., & Pozo, J.-I. (2008). ¿Cómo utilizar las partituras musicales en la enseñanza y el aprendizaje de música?. *Cultura y Educación, 20* (1), 49-62. https://doi.org/10.1174/113564008783781503.

Castañeda, J., Del Moral Pérez, M.E., & López-Bouzas, N. (2024). Validación de un instrumento para analizar las estrategias cognitivas activadas por jóvenes universitarios ante las Fake News en la era de la Inteligencia Artificial. *RELIEVE - Revista electrónica de investigación y evaluación educativa, 30*(2), 1-20. https://doi.org/10.30827/relieve.v30i2.29490.

Chang, S., Li, D., & Qi, Y. (2021). Pearson's goodness-of-fit tests for sparse distributions. *Journal of Applied Statistics, 50*(5), 1078–1093. https://doi.org/10.1080/02664763.2021.2017413.

Cores-Torres, A., & Rodríguez, J. R. (2023). Analysis of cultural heritage in music didactic materials in Galicia. *International Journal of Music Education, 41*(2), 241-255. https://doi.org/10.1177/02557614221107915.

Côrte-Real, M. (2011). Music and intercultural dialogue rehearsing life performance at school. *Intercultural Education, 22*(4), 317-325. https://doi.org/10.1080/14675986.2011.617424.

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

Custodio, N. y Cano, M. (2017). Efectos de la música sobre las funciones cognitivas. *Revista Neuropsiquiatría, 80*(1), 60-69. http://dx.doi.org/10.20453/rnp.v80i1.3060.

Demirtaş, B., & Batdal, G. (2021). Adaptation of the SenSel creativity-sensitization and self questionnaire for educators and teachers into Turkish and its relationship with

mathematical thinking skills. *Thinking Skills and Creativity, 39*, 1-11. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100790.

Díaz-Santamaría S. y Moliner-García O. (2020). Redefiniendo la Educación Musical Inclusiva: Una revisión teórica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM, 17*, 21-31. https://doi.org/10.5209/reciem.69092.

Elias, A., & Mansouri, F. (2020). A Systematic Review of Studies on Interculturalism and Intercultural Dialogue. *Journal of Intercultural Studies, 41*(4), 490-523. https://doi.org/10.1080/07256868.2020.1782861.

Elovainio, M., & Kivipelto, M. (2025). The Structural Validity and Psychometric Properties of the KEY Measure. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 1–30. https://doi.org/10.1080/26408066.2025.2470898.

Eurich, J. (2003). Sociological Aspects and Ritual Similarities in the Relationship between Pop Music and Religion. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music, 34*(1), 57–70. http://www.jstor.org/stable/30032116

Gong, A.J, Bolsegui, M.L, Lee, E.E., Mathai, S.C., & Weiss, C.R. (2023). Assessing the Psychometric Validity of the Epistaxis Severity Score: Internal Consistency and Test–Retest Reliability. *American Journal of Rhinology & Allergy*, *38*(1), 38-46. https://doi.org/10.1177/19458924231207137.

Goretzko, D. (2021). Factor Retention in Exploratory Factor Analysis With Missing Data. *Educational and Psychological Measurement, 82*(3), 444-464. https://doi.org/10.1177/00131644211022031.

Goretzko, D. (2023). "Regularized Exploratory Factor Analysis as an Alternative to Factor Rotation," *European Journal of Psychological Assessment, 0*, 1-13. https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000792.

Graham, R., Robinson, J., & Mulhall, P. (2009). Effects of concurrent music listening on emotional processing. *Psychology of Music, 37*(4), 485-493. https://doi.org/10.1177/0305735608099689.

Guan, T., & Matsunobu, K. (2022). Effects of an intercultural music course on adolescents' intergroup attitudes in southwest China. *Music Education Research, 24*(2), 238-255. https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2042501.

Hackett, R. I. (2012). Sound, music, and the study of religion. *Temenos-Nordic Journal for the Study of Religion, 48*(1).

Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2017). Collaborative art-making for reducing marginalization and promoting intercultural education and inclusion. International *Journal of Inclusive Education, 21*(4), 361-375. https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1197321.

Hargreaves, D. J. (2022). Music and social inclusion: A review of the literature. *British Journal of Music Education, 39*(2), 163-180.

Helton, B. (2023). Enculturated Pedagogy: A Dialectic Approach to Music Teaching and Learning. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (237), 67–81. https://doi.org/10.5406/21627223.237.04.

Heravian Shandiz, J., Momeni Moghaddam, H., Wolffsohn, J. S., & Karimpour, M. (2023). Exploratory and confirmatory factor analysis of the Persian version of the low-vision quality-of-life questionnaire. *British Journal of Visual Impairment, 42*(3), 612-622. https://doi.org/10.1177/02646196231154473.

Hernández-Bravo, J. A., Cardona-Moltó, M. C., & Hernández-Bravo, J. R. (2017). Developing elementary school students' intercultural competence through teacher-led tutoring action plans on intercultural education. *Intercultural Education, 28*(1), 20–38. https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1288985

Howard, K. (2018). Expressing Culture: Teaching and Learning Music of Ghana, West Africa. *General Music Today, 32*(1), 26-29. https://doi.org/10.1177/1048371318792228

Jellison, J. A. (2015). Music as a tool for cultural understanding: Fostering inclusive communities in the classroom. *Research Studies in Music Education, 37*(1), 105–118. https://doi.org/10.1177/1321103X15572361

Kalkbrenner, M. T. (2024). Choosing Between Cronbach's Coefficient Alpha, McDonald's Coefficient Omega, and Coefficient H: Confidence Intervals and the Advantages and Drawbacks of Interpretive Guidelines. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 57*(2), 93–105. https://doi.org/10.1080/07481756.2023.2283637.

Kang, S. (2016). The History of Multicultural Music Education and Its Prospects: The Controversy of Music Universalism and Its Application. *Update: Applications of Research in Music Education, 34*(2), 21-28. https://doi.org/10.1177/8755123314548044.

Karimian, Z., & Chahartangi, F. (2024). Development and validation of a questionnaire to measure educational agility: a psychometric assessment using exploratory factor analysis. *BMC Medical Education, 24*(1), 1-12. https://doi.org/10.1186/s12909-024-06307-z.

Karlsen, S. (2011). Using musical agency as a lens: Researching music education from the perspective of students. *Research Studies in Music Education, 33*(2), 107–121. https://doi.org/10.1177/1321103X11422005

Karush, M. (2019). The Politics of Tango: A Response to Michael Denning's Noise Uprising. *Journal of Popular Music Studies, 31*(4), 51–66. https://doi.org/10.1525/jpms.2019.31.4.51.

Knaus, M. (2021). A Double Machine Learning Approach to Estimate the Effects of Musical Practice on Student's Skills. *Journal of the Royal Statistical Society Series A: Statistics in Society, 184*(1), 282–300. https://doi.org/10.1111/rssa.12623.

Kyttälä, M., Sinkkonen, H. M., & Harju-Autti, R. (2023). Perceptions of inclusion among lower secondary level students in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research, 69*(1), 164–178. https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2266728

Lamash, L., & Meyer, S. (2025). Confirmatory factor analysis of an identity questionnaire Among autistic adolescents and young adults. *Autism & Developmental Language Impairments, 10*, 1-9. https://doi.org/10.1177/23969415251325337.

León, S., Barroso-Carballo, S., & García-Martínez, I. (2021). Social inclusive education in secondary schools. A student's perspective approach. *International Journal of Inclusive Education, 28*, 1520 - 1534. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1995904.

Letts, R. (1997). Music: Universal language between all nations?. *International Journal of Music Education, 29*(1), 22-31. https://doi.org/10.1177/025576149702900104.

Li, W., Otten, S., Van der Zande, I. S., & Coelen, R. (2023). Do students value intercultural group work? The effects of perceived value in diversity on intercultural interactions. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-14. https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2179521

López-Noguero, B. (2023). Music and intercultural understanding in compulsory secondary education: A case study in Spain. International *Journal of Music Education, 41*(1), 104-117. https://doi.org/10.1177/10298649231157099.

Luce, D. (2004). Music Learning Theory and Audiation: Implications for Music Therapy Clinical Practice. *Music Therapy Perspectives, 22*(1), 26–33. https://doi.org/10.1093/mtp/22.1.26.

Lundquist B. R. (2002). *Music, culture, curriculum, and instruction*. In Colwell R. (Ed.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 626–758). Oxford, England: Oxford University Press.

Lundquist, A. J., & Rauscher, F. H. (2019). Music education as a tool for social inclusion: Effects on student motivation and participation. *International Journal of Music Education, 37*(2), 263–277. https://doi.org/10.1177/0255761418824531

Mansikka, J., Westvall, M., & Heimonen, M. (2018). Critical aspects of cultural diversity in music education: examining the established practices and cultural forms in minority language schools in Finland. *Intercultural Education, 29*(1), 59-76. https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1404784.

Marco-Franco, J.E., Reis-Santos, M., Barrachina-Martínez, I., González-de-Julián, S., & Camaño-Puig, R. (2022). Validation of a New Telenursing Questionnaire: Testing the Test. *Mathematics, 10*(14), 2463. https://doi.org/10.3390/math10142463.

Margulis, E.H., Wong, P.C.M., Simchy-Gross, R., & McAuley, J. (2019). What the music said: narrative listening across cultures. *Palgrave Commun 5*(146), 1-8. https://doi.org/10.1057/s41599-019-0363-1.

Maróti, E., Barabás, E., Deszpot, G., Farnadi, T., Norbert Nemes, L., Szirányi, B., & Honbolygó, F. (2019). Does moving to the music make you smarter? The relation of sensorimotor

entrainment to cognitive, linguistic, musical, and social skills. *Psychology of Music, 47*(5), 663-679. https://doi.org/10.1177/0305735618778765.

Martínez-Rodríguez M. (2021). El patrimonio a través de la Educación Musical: Tratamiento y enfoque en el currículo de Educación Primaria. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM, 18*, 27-37. https://doi.org/10.5209/reciem.68682.

Mateu-Luján, B. (2021). ¿Estamos tan mal? La Educación Musical en España respecto a Alemania y Austria. *Electronic Journal of Music Education, 48,* 59-76. https://doi.org/10.7203/LEEME.48.21552.

McKoy, C. L., & Morrison, S. J. (2020). Culture-centered music education: A call for student voice and agency. Music Educators Journal, 106(4), 14–20. https://doi.org/10.1177/0027432120910502

Montenegro-Rueda, M., & Fernández-Batanero, J. M. (2023). Adaptation and validation of an instrument for assessing the digital competence of special education teachers. *European Journal of Special Needs Education, 39*(3), 367–382. https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2216573.

Müller-Schneider, T. (2022). Exploratory Likert Scaling as an Alternative to Exploratory Factor Analysis. Methodological Foundation and a Comparative Example Using an Innovative Scaling Procedure. *Methods, data, analyses, 16*(1), 51-76. https://doi.org/10.12758/mda.2021.12.

Nájera, P., Abad, F. J., & Sorrel, M. A. (2025). Is exploratory factor analysis always to be preferred? A systematic comparison of factor analytic techniques throughout the

confirmatory–exploratory continuum. *Psychological Methods, 30*(1), 16–39. https://doi.org/10.1037/met0000579.

Níkleva, D.G., & Rico-Martín, A.M. (2017). Attitudes and cultural stereotypes of future teachers towards immigrant students in Spain. [Actitudes y estereotipos culturales de los futuros maestros hacia el alumnado inmigrante en España], *Educación XX1, 20*(1), 57-73, https://doi.org/10.5944/edu-cXX1.17491.

O'Neill, S. (2021). Music education and cultural diversity: Towards a more inclusive curriculum. *Asia-Pacific Journal of Music Education Research, 28*(2), 144-155.

Pettigrew, T., & Meertens, R. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology, 25*, 57-75. https://doi.org/10.1002/EJSP.2420250106.

Pino, A. (2022). Facing the challenges of the inclusion of visually impaired students: Music teacher's perceptions. *International Journal of Music Education, 40*(2), 288-300. https://doi.org/10.1177/02557614211050987.

Rehfeldt, R., Tyndall, I., & Belisle, J. (2021). Music as a Cultural Inheritance System: A Contextual-Behavioral Model of Symbolism, Meaning, and the Value of Music. *Behavior and Social Issues, 30*(1). https://doi.org/30. 10.1007/s42822-021-00084-w.

Rinde, F., & Christophersen, C. (2021). Developing an understanding of intercultural music education in Nordic setting. *Nordic Research in Music Education, 2*(2), 5-27. https://doi.org/10.23865/nrme.v2.2772.

Rinde, F., & Kenny, A. (2021). Music in the school life of newly arrived migrant children: potential paths to participation and belonging. *Music Education Research, 23*(5), 622- 633. https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1993165.

Rodríguez-Armero, R. (2024). Análisis factorial confirmatorio de la escala de respuestas de asco. *Acción Psicológica, 21*(1-2), 33–46. https://doi.org/10.5944/ap.21.1-2.41630.

Roiha, A., & Sommier, M. (2021). Exploring teachers' perceptions and practices of intercultural education in an international school. *Intercultural Education, 32*(4), 446-463. https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1893986.

Rosa-Napal, F. C., Muñoz-Carril, P.-C., González-Sanmamed, M., & Romero Tabeayo, I. (2021). Musical expression in the training of future primary education teachers in Galicia. *International Journal of Music Education, 39*(1), 50-65. https://doi.org/10.1177/0255761420919566.

Schroeder, F., Samuels, K., & Caines, R. (2019). Music Improvisation and Social Inclusion. *Contemporary Music Review, 38*(5), 441-445. https://doi.org/10.1080/07494467.2019.1684057.

Schwarzenthal, M., Phalet, K., & Kende, J. (2023). Enhancing or reducing interethnic hierarchies? Teacher diversity approaches and ethnic majority and minority students' ethnic attitudes and discrimination experiences. *Journal of school psychology, 97*, 101-122. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.01.005

Shaw, J. T. (2016). "The Music I Was Meant to Sing": Adolescent Choral Students' Perceptions of Culturally Responsive Pedagogy. *Journal of Research in Music Education, 64*(1), 45-70. https://doi.org/10.1177/0022429415627989

Silverman, M. (2007). Musical interpretation: philosophical and practical issues. International *Journal of Music Education, 25*(2), 101-117. https://doi.org/10.1177/0255761407079950.

Soria-Urios, G., Duque, P.A., & García-Moreno, J.M. (2011). Música y cerebro (II): evidencias cerebrales del entrenamiento musical. *Revista de Neurología, 53,* 739-746. https://doi.org/10.33588/RN.5312.2011475.

Talero, C., Zarruk, J. y Espinosa, A. (2004). Percepción musical y funciones cognitivas. ¿Existe el efecto Mozart? *Revista de Neurología, 39*(12), 1167-1173. http://dx.doi.org/10.33588/rn.3912.2004467.

Tickell, R.M., & Klassen, R.M. (2024). Developing the Teacher mentoring self-efficacy scale (TMSES) using the Delphi method and exploratory factor analysis. *Teaching and teacher education, 139*, 1-14. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104452.

Ulusoy, N., Nienhaus, A. & Brzoska, P. (2023). Investigating discrimination in the workplace. Translation and validation of the Everyday Discrimination Scale for nursing staff in Germany. *BMC Nursing*, *22*, 1-8. https://doi.org/10.1186/s12912-023-01367-w.

VanDeusen, A. J. (2019). A Cultural Immersion Field Experience: Examining Preservice Music Teachers' Beliefs About Cultural Differences in the Music Classroom. *Journal of Music Teacher Education, 28*(3), 43-57. https://doi.org/10.1177/1057083718824729

VanWeelden, K., & Whipple, J. (2014). Music educators' perceived effectiveness of inclusion. *Journal of Research in Music Education, 62*(2), https://doi.org/10.1177/0022429414530563

Veblen, K. K. (2015). Music and cultural understanding: The role of music education in fostering global citizenship. *Music Educators Journal, 102*(4), 35–42. https://doi.org/10.1177/0027432115573959

Verdi, B. (2022). Creating Professional Learning Communities for Music Educators. *Music Educators Journal, 109*(2), 14-21. https://doi.org/10.1177/00274321221134790.

Volgsten, U. (2014). Music, Culture, Politics - Communicating Identity, Authenticity and Quality in the 21st Century. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift, 17*(1), 114-131. https://doi.org/10.18261/ISSN2000-8325-2014-01-07

Westerlund, H., & Karlsen, S. (2017). Knowledge production beyond local and national blindspots: Remedying professional ocularcentrism in music teacher education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education, 16*(3), 78-107. https://doi.org/10.22176/act16.3.78

Winter, N. (2004). The learning of popular music: a pedagogical model for music educators. *International Journal of Music Education, 22*(3), 237-247. https://doi.org/10.1177/0255761404047400.

Zheng, B. Q., & Bentler, P. M. (2024). Enhancing Model Fit Evaluation in SEM: Practical Tips for Optimizing Chi-Square Tests. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 32*(1), 136–141. https://doi.org/10.1080/10705511.2024.2354802.

5.4. Estudio 4. The Influence of Gender and Educational Institution on Students' Perception of Intercultural Inclusion in Musical Contexts[3]

Verónica Bravo-Yebra, José Manuel Ortiz-Marcos and María Tomé-Fernández

Abstract

This study analyzes students' perceptions of cultural diversity in music education in the south of Spain and the northern region of the African continent, specifically in Andalusia, Ceuta, and Melilla territories characterized by significant cultural and linguistic heterogeneity. Music, understood as a universal pedagogical tool, is approached as a strategic resource to promote educational inclusion and the development of intercultural competencies. The main objective was to examine the influence of gender, type of educational institution, and attendance at conservatories and/or music schools on students' perceptions of intercultural inclusion in musical contexts. The sample consisted of 645 students aged between 11 and 54 years (M = 13.86; SD = 3.90), enrolled in primary schools, secondary schools, and professional and higher conservatories. Regarding gender, 55.2% identified as female, 43.6% as male, and 1.2% as non-binary. Data were analyzed using SPSS software (version 28). After verifying non-normality through the Kolmogorov-Smirnov test, non- parametric tests (Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis H) were applied to the variables of gender, type of institution, and attendance at conservatories and/or music schools. The results show that female students tend to express more favorable perceptions regarding equality in musical ability and intercultural learning. Furthermore, students attending Conservatories and Primary Schools exhibit more positive perceptions than those in Sec- ondary

[3] Bravo-Yebra, V., Ortiz-Marcos, J. M., & Tomé-Fernández, M. (2025). The Influence of Gender and Institution on the Construction of an Intercultural and Inclusive Music Education. *Education Sciences,* 15(9), 1224. https://doi.org/10.3390/educsci15091224

Schools. Attendance at conservatories enhances perceptions of equality in musical ability, though it does not necessarily improve intercultural relations or conflict resolution. In conclusion, the research confirms the potential of music as a vehicle for educational inclusion and the development of intercultural competencies, highlighting the need for inclusive and critical pedagogical approaches that respond to students' cultural diversity.

Keywords

Educational inclusion; interculturality; music education; cultural diversity; gender perspective

1. Introduction

In educational contexts, it is essential to recognize and value diversity as a central element of students' multilingual identities (Forbes et al., 2021**;** Rutgers et al., 2024). Ignoring this dimension—as has occurred in several European contexts—can generate inequalities in the academic performance of students who navigate multiple languages (Fisher et al., 2022).

This article examines cultural diversity in southern Spain, a region historically shaped by the convergence of multiple cultures and traditions (Venegas et al., 2023). Andalusia, Ceuta, and Melilla, in particular, have long served as crossroads of civilizations—from Roman and Arab periods to contemporary migratory flows creating a rich and complex sociocultural landscape (García-Lastra & Sierra, 2021; Velasco et al., 2022). Today, this diversity is evident in classrooms where students from varied cultural, linguistic, and national backgrounds learn together (McClintic, 2022). Such contexts present both challenges and opportunities for building inclusive and intercultural education (Egea-Hernández et al., 2025).

The southern region of Spain thus represents an area of remarkable cultural and linguistic

richness, shaped by centuries of exchange, migration, and coexistence (Vene- gas et al., 2023). Traditionally a bridge between Europe, Africa, and the Arab world, this territory has developed a plural sociocultural fabric visible in everyday practices, artistic expression, and, importantly, education (Segura-Robles & Parra-González, 2019). The growing cultural diversity in schools—especially in border and urban areas such as Ceuta and Melilla—poses particular challenges for educational systems and calls for pedagogical practices attentive to students' cultural and linguistic pluralism (López, 2008; García-Carmona et al., 2021).

Within this landscape, institutions that provide music instruction—whether in compulsory education or specialized training—also reflect these realities. Primary and secondary schools, professional and higher conservatories, and music and dance schools bring to- gether students from diverse cultural backgrounds, languages, and life trajectories (de Villiers, 2021). While this heterogeneity enriches the educational environment, it also calls for rethinking pedagogical approaches, particularly where repertoires and methods remain rooted in Western, Eurocentric paradigms that may not recognize or reflect students' identities (Chandransu, 2019**;** Du & Leung, 2021).

Music, due to its universal nature and emotional resonance, offers a powerful pedagogical tool in multicultural contexts (Crawford, 2020). As a non-verbal language, it allows communication beyond linguistic barriers and supports the inclusion of migrant students who may still be acquiring proficiency in the language of instruction (Chandransu, 2019). Research has highlighted the cognitive, emotional, and social benefits of music education (Miendlarzewska & Trost, 2014**;** Román-Caballero et al., 2022; Zhu, 2022), particularly in skills such as memory, attention, coordination, and emotional regulation (Varner, 2024). These advantages are especially relevant in diverse settings, where music can become a shared space of encounter, expression, and

recognition (Muñoz & Mas, 2017; Guan et al., 2022).

In music classrooms across southern Spain, the presence of students from diverse cultural backgrounds creates opportunities to adopt pedagogical practices that embrace pluralism (Liu, 2023). Yet curricula often remain centered exclusively on Western classical music, marginalizing or excluding other traditions such as Maghrebi, Latin American, or Andalusian folklore (Del Mar Bernabé & Martínez-Bello, 2021; Del Mar Bernabé-Villodre et al., 2024). Such exclusion can perpetuate cultural invisibility and negatively impact students' self-esteem and sense of belonging (Mellizo et al., 2022). In response, some schools and educators are incorporating broader repertoires and adopting collaborative, creative, and participatory methods that foster respect for difference and intercultural dialogue (Villodre, 2020).

Collective music-making-through choirs, ensembles, or bands also provides fertile ground for developing social and intercultural skills (Tomé-Fernández & Bravo-Yebra, 2024). Teamwork, active listening, and shared responsibility nurture inclusive dynamics within and beyond the classroom (Bartleet et al., 2020). This potential is particularly relevant in Ceuta and Melilla, where intergroup tensions may surface in schools (Cremades et al., 2010; Queirolo, 2021). In such contexts, intercultural music projects have proven effective in fostering mutual understanding, reducing prejudice, and strengthening social cohesion, while validating family and community traditions as legitimate forms of school learning (Segura-Robles & Parra-González, 2019).

In Andalusia, where diversity also characterizes many urban and rural schools, there is an urgent need for music education models that reject cultural homogenization and promote inclusive pedagogy (Thapa & Rodríguez-Quiles, 2022). This requires both a critical review of curricular content and adequate teacher training in intercultural competencies, enabling educators to approach diversity as an educational asset rather than as a barrier to learning (Juan-Morera et al.,

2022; Mateos-Moreno, 2025).

In short, the cultural diversity of southern Spain presents both challenges and opportunities for music education (Ben, 2018). Rather than being a source of conflict, this pluralism can serve as a powerful pedagogical resource for developing not only artistic skills but also intercultural competences, which are essential for global citizenship in the 21st century (Martín-Sanz et al., 2025). This article explores how music education in diverse contexts, particularly in Andalusia, Ceuta and Melilla, can contribute to inclusion and the development of intercultural skills among students (Cores Torres & Rodríguez, 2022; Bautista et al., 2023).

2. Theoretical Framework

2.1. Educational Inclusion as a Pedagogical and Social Principle

Educational inclusion has become one of the foundational pillars in current educational policies and pedagogical practices, both nationally and internationally (Kefallinou et al., 2020). This approach is grounded in the premise that all students—regardless of their ethnic, cultural, linguistic, or socioeconomic background, or individual abilities—are entitled to high-quality education under equal conditions (Moriña, 2016; Uthus & Qvortrup, 2024). Inclusion involves not only physical access to schooling but also active, meaningful, and equitable participation in all aspects of the educational process (UNESCO, 2006; Kohout- Diaz, 2023; Filippou et al., 2025).

From a pedagogical perspective, educational inclusion requires transforming school systems to respond effectively to student diversity and to eliminate barriers that hinder learning and participation (Moriña, 2020; Cotán et al., 2021). This entails adapting curricula, teaching methods, assessment strategies, and school organization to promote a culture of respect, recognition, and social justice (Florian & Beaton, 2018). Inclusion is thus understood not as a

strategy aimed solely at specific groups, but as a framework that enhances educational quality for all students (Väyrynen & Paksuniemi**,** 2018).

In culturally diverse settings-such as those found in southern Spain, especially in regions like Andalusia, Ceuta, and Melilla—educational inclusion takes on an intercultural dimension. The presence of students from different cultural and linguistic backgrounds demands pedagogical approaches that value such pluralism as an asset rather than a barrier (Joseph, 2012; Kang, 2021). In this context, music emerges as a particularly powerful tool for fostering inclusion, as it enables non-verbal expression, facilitates mutual recognition, and encourages collaborative dynamics (Martínez-Hierrezuelo & Del Mar Bernabé-Villodre, 2023).

Educational inclusion must also be understood as a matter of social justice, insofar as its absence can generate structural inequalities that negatively affect the performance, self-esteem, and sense of belonging of the most vulnerable students (Shaeffer, 2019). Within this framework, schools must rise to the challenge of becoming spaces of equity, where all students—including those with migratory trajectories or diverse cultural identities—can develop their potential without experiencing discrimination or exclusion (Pantić & Florian, 2015; Domingo-Martos et al., 2022).

2.2. Gender and Interculturality: Differences in Student Perception and Practice

The relationship between gender and interculturality in educational contexts has received increasing scholarly attention in recent decades (Zhang**,** 2024). Multiple studies have shown that students' perceptions of inclusion, empathy toward diversity, and willingness to engage in intercultural relationships often vary significantly by gender differences shaped by gendered socialization processes, cultural stereotypes, and internalized educational norms from early childhood (Gregoriou, 2013; Solhaug & Kristensen, 2019; Gutiérrez- Santiuste & Ritacco-Real, 2024**;** Tovar-Correal & Pedraja-Rejas, 2025).

Research suggests that female students tend to perceive more positively the idea that all individuals possess equal abilities to learn music and are more likely to experience deeper learning related to cultural diversity through music (Miettinen, 2020). These gender-based differences may be linked to social factors that promote stronger communication skills, heightened sensitivity to others, and caring attitudes among women-traits that support the development of intercultural competencies (Miettinen et al., 2018; Hallam et al., 2018).

From an educational standpoint, it is plausible that girls receive more consistent messages in school settings encouraging cooperation, empathy, and respect for diversity, which may influence their understanding of cultural inclusion in the classroom (Westerlund & Partti, 2018; Kelley, 2020). Music, as an artistic activity that fosters emotional expression and collaborative work, can enhance such experiences by deepening students' identification with intercultural and egalitarian values (Palkki & Sauerland, 2018; Nonte et al., 2021).

These findings align with previous research showing that musical practices can promote social integration and respect for diversity, particularly when pedagogical approaches value students' cultural backgrounds and encourage equitable participation (Li et al., 2023; Cao et al., 2025). However, this also calls for critical reflection on how educational contexts might reproduce gendered expectations that shape students' engagement with interculturality (Baughman & Baumgartner, 2025**;** Hoad et al., 2025).

Consequently, it is essential to incorporate a critical gender perspective in intercultural music education (Borgström Källén & Ferm Almqvist, 2024; Menon et al., 2025). This approach makes gendered differences visible, challenges stereotypes, and ensures that both girls and boys develop inclusive attitudes and the skills necessary to live in culturally diverse societies (Werner & Kuusi, 2023). Music, as a shared and collaborative activity, offers an ideal space for the

collective construction of democratic, egalitarian, and intercultural values (Olesko & Clauhs, 2023).

2.3. Interculturality in Specialized and General Educational Contexts: Conservatories vs. Schools

The type of educational setting in which students are enrolled significantly influences their perception of intercultural inclusion and their appreciation of cultural diversity (Crawford, 2020). Previous studies have identified marked differences among educational institutions, highlighting that students from Professional Music Conservatories and Primary Schools tend to express more favorable perceptions regarding the equality of musical abilities among individuals and the value of cultural diversity when compared to students in Secondary Schools (Bartleet et al., 2020; Yoo**,** 2022; Thomson, 2024).

These findings suggest that music-specialized educational contexts—such as conservatories offer a more favorable environment for cultivating inclusive attitudes (Pang, 2024; Chiba & Hebert, 2024). This may be due in part to the cooperative and artistic nature of music instruction, which relies on interaction, active listening, and appreciation of collaborative work (Hall, 2024). Likewise, in primary education, project-based learning, cross-curricular approaches, and stronger emotional bonds with teachers may foster more open and equitable perceptions of diversity (Weatherly, 2024). Conversely, in secondary schools, perceptions of diversity and intercultural inclusion tend to be lower (Sorkos & Hajisoteriou, 2020; Schachner et al., 2021). This may be linked to factors such as more rigid curricula, subject-based fragmentation, larger class sizes, or limited teacher training in intercultural competencies (Cummins, 2015; Pérez-Jorge et al., 2023).

Nevertheless, students' perceptions of intercultural inclusion and their ability to manage

diversity may vary depending on the type of institution and their academic level (Malizia & Jameson, 2018). Prior studies have found that students in Secondary Schools and Higher Conservatories tend to show more positive attitudes toward conflict resolution and mediation in diverse settings compared to students in Elementary and Professional Conservatories (Cortón-Heras et al., 2023). These differences may stem from greater cognitive and emotional maturity, as well as increased exposure to heterogeneous environments, which fosters the development of competencies for diversity management through dialogue and negotiation (Türk, 2017; Foltz, 2024).

Overall, perceptions of intercultural inclusion tend to be more positive in Elementary and Higher Conservatories, whereas Secondary Schools often report lower levels in this area (Ulbricht et al., 2022**;** David-Izvernar et al., 2025). This pattern reinforces the notion that educational context plays a crucial role in shaping attitudes toward cultural diversity (Kimmel & Volet, 2010). In particular, music-specialized settings and primary education appear especially conducive to fostering intercultural learning, as they promote collaborative, creative, and emotionally enriching experiences that encourage respect for and appreciation of diversity (Tawagi & Mak, 2015; Elias & Mansouri, 2023).

These findings suggest that institutional structure and pedagogical orientation—as well as students' educational stage—are critical in shaping intercultural competencies and perceptions of inclusion (Barrett, 2018; Sales et al., 2023). Accordingly, it is vital to design targeted educational strategies that promote such skills across all levels, with special attention to contexts where intercultural attitudes may be less developed (de Hei et al., 2019; López-Rocha, 2020).

Thus, educational policy and pedagogical approaches must recognize the role of music-specialized settings and primary education in fostering cultural inclusion (Prest, 2019;

Chaiwanichsiri, 2025). Strengthening intercultural music projects, diversifying repertoires, and enhancing teacher training in this domain are key strategic actions toward a more just, equitable, and culturally responsive education (Walden**,** 2020; Wang & Odena, 2025).

3. Materials and Methods

3.1. Sample

A purposive sampling strategy was employed, selecting exclusively those educational institutions that expressed their willingness to participate in the study. The selected schools were located within the Autonomous Community of Andalusia and the Autonomous Cities of Ceuta and Melilla territories chosen due to the cultural diversity that characterizes their educational environments.

The sample for this study consisted of N = 645 students. Questionnaires containing errors or incomplete responses were excluded from this phase of the research. Participants' ages ranged from 11 to 54 years (M = 13.86; SD = 3.90). Regarding gender identity, 43.6% identified as male, 55.2% as female, and 1.2% as non-binary. Concerning their academic enrollment for the 2024–2025 school year, the majority of participants were enrolled in compulsory secondary education institutions (89.9%), while 7.7% were attending primary education and 2.4% were studying at higher music conservatories. Among primary and secondary students, 25.2% had previously attended or were currently attending music schools or conservatories, while 74.8% had no such educational experience.

3.2. Procedure

The present study was conducted after obtaining approval from the Ethics Committee of the University of Granada (Ref. 4850/CEIH/2025) and authorization from the administrative teams

of the participating educational institutions. In addition, written informed consent was obtained from the legal guardians of all students. To ensure the fidelity of the instrument's content, back-translation procedures were employed by bilingual experts, when necessary, without modifying or omitting any items from the original questionnaire. The questionnaire was administered in print format to all students, who were informed beforehand about the voluntary and anonymous nature of their participation. A member of the research team was present throughout the administration. The estimated time to complete the instrument was approximately 45 min.

3.3. Instrument

The instrument employed for data collection was the Intercultural Inclusion for Stu- dents in Musical Contexts (EIICM) questionnaire. This tool was specifically designed to measure students' perceptions of cultural inclusion across various types of educational institutions (in press). The questionnaire comprises 24 items distributed across five di- mensions and meets established psychometric standards for validity and reliability. More specifically, it demonstrates a high internal consistency with a Cronbach's alpha of a = 0.91. The first dimension, Intercultural Competence in the School Environment, consists of 7 items and has an a = 0.90. The second dimension, Inclusion and Cultural Diversity in Music Learning, includes 6 items and yields an ∞ = 0.70. The third dimension, Educational Equity, is composed of 5 items with an a = 0.70. The fourth dimension, Cultural Learning, comprises 3 items with an a = 0.60. Lastly, the fifth dimension, Social Interaction in Diverse Musical Contexts, also includes 3 items and has an ∞ = 0.60.

Based on the evaluations of Aldahadha (2023) and Karimian and Chahartangi (2024), the instrument demonstrates a reliability coefficient that exceeds the recommended thresh- old of a $\geq$ 0.80, thus confirming its strong reliability.

3.4. Data Analysis

Data analysis was conducted using the statistical software IBM SPSS Statistics (Ver- sion 28), with the objective of identifying statistically significant differences based on three sociodemographic variables: gender, type of educational institution, and current or prior attendance at music conservatories or schools.

Prior to conducting inferential analyses, assumptions of normality and homoscedasticity were assessed to determine the appropriateness of the statistical procedures to be employed. To this end, the Kolmogorov-Smirnov test was applied to the scores obtained across the five dimensions of the Intercultural Inclusion for Students in Musical Contexts (EIICM) scale. The results indicated statistically significant values across all dimensions ($p < 0.001$), leading to the rejection of the null hypothesis of normality. Consequently, it was established that most variables did not follow a normal distribution.

As a result, non-parametric tests were selected for analyzing the variables of gender, type of educational institution, and attendance at conservatories or music schools. Specifically, the Mann-Whitney U test was used to assess differences in perception based on gender and music conservatory attendance, as these involved comparisons between two independent groups. Additionally, the Kruskal-Wallis H test was employed to identify statistically significant differences among more than two groups based on the type of educational institution (Primary Education, Compulsory Secondary Education, and Elementary, Professional, and Higher Conservatories). Finally, Spearman's rho correlation coefficient was calculated to explore the associations between the EIICM dimensions and the type of institution.

The combined use of descriptive, correlational, and comparative analyses ensured the robustness of the study, aligning with the ordinal nature of the data obtained through Likert

type scales and yielding valid and reliable results for interpreting students' perceptions of inclusion and interculturality in music education.

4. Results

The one-sample Kolmogorov-Smirnov test is used to determine whether a variable follows a normal distribution (Baumgartner & Kolassa, 2021). In this case, the test was applied to the five dimensions of the instrument (Table 11).

Table 11

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		F_1	**F_2**	**F_3**	**F_4**	**F_5**
N		645	645	645	645	645
Normal parameters a, b	Mean	27.54	25.2171	20.6605	11.0745	12.6062
	Standard Deviation	6.045	4.02045	4.80725	3.46948	2.77745
Most Extreme Differences	Absolute	0.119	0.171	0.200	0.257	0.238
	Positive	0.109	0.156	0.183	0.152	0.194
	Negative	-0.119	-0.171	-0.200	-0.257	-0.238
Test Statistic		0.119	0.171	0.200	0.257	0.238
Asymp. Sig. (2-tailed) c		<0.00	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001

			1				
Monte Carlo Sig. (2-tailed) d	Sig.		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	99% Confidence Interval	Lower Bound	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
		Upper Bound	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

Note. a Test distribution is normal; b Calculated from data; c Lilliefors significance correction; d Lilliefors method based on 10,000 Monte Carlo samples with starting seed 2,000,000.

The analysis of the EIICM questionnaire showed that the distribution of responses in all five dimensions did not follow the expected "normal" pattern. In statistical terms, the Kolmogorov-Smirnov test produced highly significant results ($p < 0.001$), meaning that the responses were not evenly spread out but instead displayed the kinds of biases often found in self-reported data based on Likert-type scales (Table 11).

Because of this, it would not be appropriate to rely on statistical techniques that assume a normal distribution of the data. Instead, the study used non-parametric methods, such as the Mann-Whitney U test, which are well suited for comparing groups under these conditions. This approach ensures that the results remain reliable when analyzing differences, for example, between men and women (Table 12).

Table 12

Rank-Based Analysis of the Cultural Influence of Music Education by Gender.

Factors	Gender	N	Mean Rank	Sum of Ranks

F_1	Male	281	308.03	86,557.50
	Female	356	327.66	116,645.50
	Total	637		
F_2	Male	281	300.49	84,438.50
	Female	356	333.61	118,764.50
	Total	637		
F_3	Male	281	310.20	87,165.00
	Female	356	325.95	116,038.00
	Total	637		
F_4	Male	281	319.55	87,556.00
	Female	356	306.07	106,820.00
	Total	637		
F_5	Male	281	291.80	81,995.00
	Female	356	340.47	121,208.00
	Total	637		

Note. F1: Intercultural inclusion in the music classroom; F2: Similarity of musical abilities; F3: Intercultural relationships; F4: Resolution of intercultural conflicts; F5: Cultural learning in intercultural contexts.

This analysis compares the responses obtained from male and female participants for each of the five dimensions of the EIICM scale using the Mann-Whitney U test, a non-parametric test employed to compare two independent groups (Arnaiz-Castro et al., 2024).

Looking at the average ranks (Table 12), female students scored higher than male students

in dimensions F2 and F5, which points to a more positive or frequent perception of these aspects. The Mann-Whitney U test confirmed that the gender differences in these two areas were statistically significant (Table 13). Specifically, in dimension F2 (Similarity of Musical Abilities), female students expressed a stronger belief that everyone has the same ability to learn music ($p = 0.02$). Likewise, in dimension F5 (Cultural Learning in Intercultural Contexts), their responses reflected a notably greater sense of learning from cultural diversity through music ($p < 0.001$).

Table 13

Significant Gender Differences Identified by the Mann-Whitney U Test.

Gender Variable	F_1	F_2	F_3	F_4	F_5
Mann-Whitney U	46,936.500	44,817.500	47,544.000	45,745.000	42,374.000
Wilcoxon W	86,557.500	84,438.500	87,165.000	106,820.000	81,995.000
Z	-1.347	-2.293	-1.107	-0.964	-3.473
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.18	0.02	0.27	0.34	<0.00

Note. F1: Intercultural inclusion in the music classroom; F2: Similarity of musical abilities; F3: Intercultural relationships; F4: Resolution of intercultural conflicts; F5: Cultural learning in intercultural contexts.

These findings may be linked to broader social or educational influences shaping how male and female students perceive inclusion and cultural openness, echoing insights from previous studies on the role of music in fostering intercultural integration (Gross, 2025; Quirós et al., 2025). By contrast, no significant gender differences were observed in the remaining dimensions-intercultural inclusion (F1), intercultural relationships (F3), and conflict resolution (F4)-

suggesting that students, regardless of gender, hold fairly similar views in these areas (Table 14).

Table 14

Comparative Gender Analysis Across the Five Dimensions of the Intercultural Inclusion Scale for Students in Musical Contexts (EIICM).

Factor	Sig. (*p*-Value)	Interpretation
F_1	0.18	There are no significant differences between genders
F_2	0.02	The female gender perceives greater similarity in musical abilities
F_3	0.27	There are no significant differences
F_4	0.34	There are no significant differences
F_5	0.00	The female gender reports greater cultural learning

Note. F1: Intercultural inclusion in the music classroom; F2: Similarity of musical abilities; F3: Intercultural relationships; F4: Resolution of intercultural conflicts; F5: Cultural learning in intercultural contexts.

Non-parametric analyses using the Kruskal-Wallis test revealed clear differences in how students perceive intercultural inclusion depending on the type of educational institution (Fahruddin & Saefudin**,** 2025).

In the first dimension (Intercultural Inclusion in the Music Classroom), students from Professional Conservatories and from Primary and Early Childhood Education Schools reported more favorable views compared to those from Secondary Education Institutes, where perceptions were notably lower (Table 15).

Table 15

Comparison of Average Ranks Across the Five EIICM Dimensions by Type of Educational Institution.

	Educational Institution	N	Average Rank
F_1	Compulsory Secondary Education Institute	73	204.88
	Primary and Early Childhood Education School	216	338.64
	Higher Conservatory of Music	136	304.03
	Professional Conservatory of Music	158	371.09
	Elementary Conservatory of Music	62	326.65
	Total	645	
F_2	Compulsory Secondary Education Institute	73	281.05
	Primary and Early Childhood Education School	216	298.31
	Higher Conservatory of Music	136	337.98
	Professional Conservatory of Music	158	353.58
	Elementary Conservatory of Music	62	347.63
	Total	645	
F_3	Compulsory Secondary Education Institute	73	235.12
	Primary and Early Childhood Education School	216	363.94
	Higher Conservatory of Music	136	346.04
	Professional Conservatory of Music	158	320.78
	Elementary Conservatory of Music	62	238.95

	Total	645	
F_4	Compulsory Secondary Education Institute	70	357.63
	Primary and Early Childhood Education School	212	331.66
	Higher Conservatory of Music	132	339.11
	Professional Conservatory of Music	156	278.69
	Elementary Conservatory of Music	61	259.20
	Total	631	
F_5	Compulsory Secondary Education Institute	73	217.53
	Primary and Early Childhood Education School	216	333.69
	Higher Conservatory of Music	136	346.46
	Professional Conservatory of Music	158	326.97
	Elementary Conservatory of Music	62	348.37
	Total	645	

In the second dimension (Similarity of Musical Abilities), results showed that stu- dents in Professional and Elementary Conservatories were more likely to believe that all individuals share the same capacity to learn music.

The third dimension (Intercultural Relationships) also revealed strong contrasts: Pri- mary and Early Childhood Education Schools, along with Higher Conservatories, displayed the most positive attitudes toward building relationships between students from different cultures, while Secondary Education Institutes and Elementary Conservatories scored considerably lower.

In the fourth dimension (Resolution of Intercultural Conflicts), Secondary Education Institutes and Higher Conservatories stood out with more favorable views on mediation and

conflict resolution, compared to the more modest results from Professional and Elementary Conservatories.

Finally, in the fifth dimension (Cultural Learning), students from Elementary and Higher Conservatories reported richer experiences of cultural learning through music, whereas Secondary Education Institutes once again recorded the least positive perceptions (Table 16).

Table 16

Comparison of Differences Between Types of Educational Institutions Using the Kruskal- Wallis Test.

	F_1	**F_2**	**F_3**	**F_4**	**F_5**
Kruskal–Wallis H	43.530	14.177	44.069	21.417	30.157
Gl	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	<0.001	0.007	<0.001	<0.001	<0.001

Taken together, these results highlight that intercultural inclusion is perceived more positively in conservatories and in primary-level education than in secondary schools. This suggests that both specialized musical training environments and early educational settings provide more fertile ground for fostering inclusion and cultural learning from an intercultural perspective. To reinforce the validity of these findings, further analyses were conducted using Spearman's rho to explore the relationships between the five dimensions of the scale and the type of educational institution (Table 17).

Table 17

Descriptive Measures of the Five EIICM Dimensions in the Total Sample.

	Mean	Standard Deviation	N
Educational Institution	2.88	1.185	645
F_1	27.54	6.045	645
F_2	25.2171	4.02045	645
F_3	20.6605	4.80725	645
F_4	11.0745	3.46948	631
F_5	12.6062	2.77745	645

First, the descriptive analyses showed differentiated means for each of the five dimensions of the Intercultural Inclusion Scale for Students in Musical Contexts (EIICM) (Table 17). The highest score corresponded to the dimension Intercultural Inclusion in the Music Classroom (F1) with a mean of 27.54 (SD = 6.05), followed by Similarity of Musi- cal Abilities (F2; M = 25.22; SD = 4.02) and Intercultural Relationships (F3; M = 20.66; SD = 4.81). Meanwhile, the dimensions Resolution of Intercultural Conflicts (F4; M = 11.07; SD = 3.46) and Cultural Learning (F5; M = 12.61; SD = 2.77) recorded lower values, suggesting that these areas are perceived by students with less intensity compared to the former.

The correlation analysis using Spearman's rho showed that the five dimensions of the EIICM are closely interconnected. Overall, most dimensions were positively and moderately related, meaning that students who reported stronger perceptions in one area also tended to express more positive views in others (Table 18).

For example, strong links were found between Intercultural Inclusion in the Music Classroom (F1) and Cultural Learning (F5), as well as between F1 and Similarity of Musical

Abilities (F2). This suggests that when students feel included in the music classroom, they are also more likely to value both the idea that everyone can learn music and the opportunities to learn from cultural diversity. Similarly, Intercultural Relationships (F3) was positively associated with both F2 and F5, indicating that positive interactions among students from different cultures go hand in hand with a belief in equal musical abilities and openness to intercultural learning.

Table 18

Non-parametric Associations (Spearman's rho) Between the Five Dimensions of Intercultural Inclusion and the Educational Institution.

Spearman's Rho		**Educational Institution**	**F_1**	**F_2**	**F_3**	**F_4**	**F_5**
Educational Institution	Correlation Coefficient	1.000	0.156**	0.142**	−0.043	−0.164**	0.124**
	Sig. (2-tailed)		<0.001	<0.001	0.281	<0.001	0.002
	N	645	645	645	645	631	645
F_1	Correlation Coefficient	0.156**	1.000	0.374**	0.339**	0.168**	0.422**
	Sig. (2-tailed)	<0.001	.	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001

	N	645	645	645	645	631	645
F_2	Correlation Coefficient	0.142**	0.374**				
	Sig. (2-tailed)	<0.001	<0.001	.	<0.001	<0.001	<0.001
	N	645	645	645	645	631	645
F_3	Correlation Coefficient	-0.043	0.339**	0.241**	1.000	0.249**	0.350**
	Sig. (2-tailed)	0.281	<0.001	<0.001	.	<0.001	<0.001
	N	645	645	645	645	631	645
F_4	Correlation Coefficient	-0.164**	0.168**	0.328**	0.249**	1.000	0.234**
	Sig. (2-tailed)	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	.	<0.001
	N	631	631	631	631	631	631

F_5	Correlation Coefficient	0.124**	0.422**	0.324**	0.350**	0.234**	1.000
	Sig. (2-tailed)	0.002	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	.
	N	645	645	645	645	645	645

*Note. ** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).*

Resolution of Intercultural Conflicts (F4) also showed significant positive links with all other dimensions, especially with F2 and F3. This finding highlight that the ability to manage conflicts constructively is related to stronger perceptions of equality in musical skills and healthier intercultural relationships.

Although weaker in strength, the type of educational institution also correlated with several dimensions. It was positively related to F1, F2, and F5, suggesting that institutional context can support perceptions of inclusion and cultural learning. However, a small negative correlation was observed with F4, implying that in some settings students perceived fewer opportunities for conflict resolution (Table 18).

Taken together, these findings emphasize that the dimensions of intercultural inclusion reinforce one another: positive perceptions in one domain tend to strengthen attitudes in others. At the same time, the type of educational institution plays a moderating role, albeit to a limited extent. To explore this influence further, an additional Mann-Whitney test compared students who attended music conservatories with those who did not. The results revealed significant differences in three out of the five EIICM dimensions (Table 19).

Table 19

Rank Distribution of the Five EIICM Dimensions by Attendance at Conservatories.

	Conservatory Attendance	N	Average Rank	Sum of Ranks
F_1	Yes	72	329.20	23,702.50
	No	573	322.22	184,632.50
	Total	645		
F_2	Yes	72	378.33	27,240.00
	No	573	316.05	181,095.00
	Total	645		
F_3	Yes	72	278.43	20,047.00
	No	573	328.60	188,288.00
	Total	645		
F_4	Yes	71	265.48	18,849.00
	No	560	322.41	180,547.00
	Total	631		
F_5	Yes	72	311.30	22,413.50
	No	573	324.47	185,921.50
	Total	645		

In the dimension Similarity of Musical Abilities (F2), students who attended conservatories scored higher than those who did not, indicating that they were more likely to believe that

everyone has an equal capacity to learn music. This difference was statistically significant, reinforcing the idea that conservatory settings strengthen students' perceptions of equity in musical abilities (Table 20).

Table 20

Comparison of Differences Using the Mann-Whitney Test Based on Conservatory Attendance.

	F_1	**F_2**	**F_3**	**F_4**	**F_5**
Mann–Whitney U	20,181.500	16,644.000	17,419.000	16,293.000	19,785.500
Wilcoxon W	184,632.500	181,095.000	20,047.000	18,849.000	22,413.500
Z	-0.302	-2.719	-2.222	-2.579	-0.592
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.76	0.00	0.02	0.01	0.55

By contrast, in Intercultural Relationships (F3), the trend was reversed: students in non-conservatory institutions reported more positive views of relationships with peers from different cultural backgrounds. Similarly, in Resolution of Intercultural Conflicts (F4), non-conservatory students also expressed stronger confidence in the ability to manage and resolve conflicts. These findings suggest that while conservatories promote beliefs about equal musical abilities, other educational settings may provide richer experiences for fostering intercultural interactions and conflict resolution.

No significant differences were observed between groups in Intercultural Inclusion in the Music Classroom (F1) or Cultural Learning (F5), which indicates that perceptions in these two areas remain relatively similar regardless of conservatory attendance.

Taken together, these results suggest that conservatories have a selective influence: they enhance

perceptions of equality in musical learning but do not necessarily translate into stronger intercultural relationships or conflict resolution skills. This pattern complements the broader analyses based on institution type, offering a more nuanced understanding of how conservatories contribute to inclusive and culturally diverse environments.

To extend this analysis, the study also examined the role of music school attendance. Using the Mann-Whitney U test, participants were grouped according to whether they attended such schools. The results (Tables 11 and 12) showed no significant differences across most dimensions of the EIICM. However, attendance at music schools was associated with a more favorable perception in the dimension Similarity of Musical Abilities (F2), again underscoring that specialized musical training environments reinforce students' belief in the equitable distribution of musical potential.

Table 21

Rank Distribution of the Five EIICM Dimensions by Attendance at Music Schools.

	Music School Attendance	**N**	**Average Rank**	**Sum of Ranks**
F_1	Yes	90	313.21	28,189.00
	No	555	324.59	180,146.00
	Total	645		
F_2	Yes	90	359.74	32,376.50
	No	555	317.04	175,958.50
	Total	645		

F_3	Yes	90	312.32	28,109.00
	No	555	324.73	180,226.00
	Total	645		
F_4	Yes	87	287.48	25,011.00
	No	544	320.56	174,385.00
	Total	631		
F_5	Yes	90	327.51	29,475.50
	No	555	322.27	178,859.50
	Total	645		

Table 22

Nonparametric Analysis (Mann-Whitney U) of the EIICM Based on Music School Attendance.

	F_1	**F_2**	**F_3**	**F_4**	**F_5**
Mann–Whitney U	24,094.000	21,668.500	24,014.000	21,183.000	24,569.500
Wilcoxon U	28,189.000	175,958.500	28,109.000	25,011.000	178,859.500
Z	-0.542	-2.051	-0.605	-1.635	-0.259
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.588	0.040	0.545	0.102	0.796

The analysis revealed meaningful differences only in the dimension Similarity of Musical Abilities (F2) ($p = 0.040$). Students who had attended music schools tended to view musical

abilities as more equally distributed among peers, scoring notably higher than those without this experience. This finding suggests that time spent in music schools strengthens students' belief that everyone has the potential to learn music on an equal footing.

In contrast, no significant differences emerged in the other four dimensions: Intercultural Inclusion in the Music Classroom (F1), Intercultural Relationships (F3), Resolution of Intercultural Conflicts (F4), and Cultural Learning (F5). This indicates that music school attendance does not substantially shape perceptions in these areas.

Overall, these results point to a selective influence: while attending music schools reinforces the idea of equality in musical abilities, it does not appear to alter students' broader views on inclusion, intercultural relationships, conflict resolution, or cultural learning.

5. Discussion

The results obtained in this research enable a robust dialogue with the previously presented theoretical frameworks, demonstrating how educational inclusion, gender perspective, and the type of educational context significantly shape students' perceptions of cultural diversity in music education.

The value of educational inclusion as both a pedagogical and social principle is reaffirmed, as noted by Moriña (2020) and Kefallinou et al. (2020). Students educated in environments that are sensitive to diversity—such as Professional Conservatories and Primary Education Schools-show more positive perceptions regarding the equality of musical abilities and intercultural relationships. These findings reinforce the idea that an inclusive pedagogical approach not only guarantees equitable access to education but also fosters active and meaningful student participation. Furthermore, it is worth underscoring that such pedagogical strategies promote

learning environments that are more just and respectful of cultural plurality (Florian & Beaton, 2018; UNESCO, 2006). This becomes particularly relevant in multicultural regions such as Andalusia, Ceuta, and Melilla, where daily contact with cultural diversity requires tailored educational frameworks.

Music, as a collaborative artistic space, emerges as a powerful pedagogical resource for fostering inclusion, encouraging mutual recognition and cooperation among students from diverse cultural backgrounds. In this regard, statistical data confirm a significant association between inclusive music education experiences and positive perceptions of equity. Presenting these findings in a more narrative fashion helps clarify that students in diversity-sensitive contexts not only exhibit more favorable attitudes but also develop stronger intercultural competencies.

The gender-related findings further emphasize the need to integrate a critical perspective into intercultural music education. Consistent with previous research (Miettinen et al., 2018), female students show significantly more favorable attitudes toward the equality of musical abilities and a stronger connection with intercultural learning through music. These differences appear to be partly influenced by social and educational factors that have fostered values such as empathy, cooperation, and respect for diversity among girls, cultivated within musical settings. Given that music requires emotional sensitivity and collaborative work, it becomes a privileged socialization space that enhances these attitudes. However, to achieve a deeper understanding, it is necessary to incorporate gender not only as a sociodemographic variable but also as an analytical lens capable of questioning the structures that generate inequality. This perspective moves beyond simply highlighting differences between male and female students, allowing for critical reflection on how stereo- types, role expectations, and cultural norms shape perceptions (Borgström Källén & Ferm Almqvist, 2024). A broader discussion grounded in intersectionality would also enable the

integration of additional variables such as ethnic background or social class-that condition students' experiences, thus constituting a key line for future research.

With regard to educational contexts, the findings confirm that Elementary and Higher Conservatories, as well as Primary Education Schools, represent particularly favorable environments for the development of inclusive attitudes. In line with Pang (2024) and Crawford (2020), the pedagogical structure of these institutions—characterized by affective closeness, a cooperative orientation, and curricular transversality-fosters the acquisition of intercultural competencies. Conversely, Secondary Education Institutes display lower perceptions in this regard, which may be attributable to factors such as curricular rigidity, large class sizes, or limited teacher training in cultural diversity (Sorkos & Hajisoteriou, 2020; Cummins, 2015). This finding highlights the urgent need for stronger teacher training policies and institutional support programs that can help overcome these challenges.

Regarding the study's limitations, it should be noted that the research is confined to a regional context (Andalusia, Ceuta, and Melilla), which may limit the generalizability of the findings. Likewise, reliance on self-reported measures introduces potential biases related to social desirability, and although the instrument employed was validated, it may still reflect cultural nuances that influence item interpretation. These limitations do not undermine the value of the findings but suggest caution when extrapolating them, while also providing a starting point for comparative studies in broader national and international contexts.

6. Conclusions

This study demonstrates that students' perceptions of intercultural inclusion in music education are strongly influenced by gender and institutional context. Female students reported

more positive attitudes toward equality in musical abilities and cultural learning, while Professional and Higher Conservatories, along with Primary Education Schools, were identified as particularly favorable environments for fostering inclusive and intercultural attitudes. By contrast, Secondary Education Institutes appeared less favorable, with factors such as curricular rigidity, larger class sizes, and limited teacher training in intercultural competencies influencing perceptions negatively.

Attendance at conservatories and music schools was also shown to shape perceptions selectively: it reinforced beliefs in the equality of musical abilities but did not necessarily improve intercultural relationships or conflict resolution. These findings highlight the need to critically review pedagogical practices in specialized music education contexts to ensure they also foster intercultural competencies.

Overall, the results confirm that music, beyond its artistic dimension, functions as a strategic pedagogical tool for inclusion, recognition, and social cohesion—particularly in culturally diverse regions such as Andalusia, Ceuta, and Melilla. They also underscore the importance of integrating both gender and institutional type as key variables in the design of inclusive educational policies and teacher training programs.

Beyond the Spanish context, these findings have broader implications for international education. They stress the relevance of incorporating gender and intercultural perspectives into curriculum design and teacher training in increasingly diverse societies. Future research should prioritize cross-national comparative studies to identify shared trends and contextual differences, contributing to the development of more inclusive and culturally responsive global curricular frameworks.

In conclusion, the results of this study support previous scientific literature and high- light

the importance of considering gender, type of educational institution, and pedagogical approach as key variables in designing educational policies and implementing training programs aimed at promoting genuine intercultural inclusion in music education. Beyond the Spanish context, these findings provide valuable insights for international education policies, showing that both inclusion and a gender perspective must be central to teacher training and curriculum design in increasingly diverse societies. Future research should prioritize cross-national comparative studies that identify common patterns and contextual differences, thereby contributing to the development of global curricular frameworks that are more inclusive and culturally responsive.

Finally, this study provides empirical evidence that reinforces the role of music as a vehicle for inclusive and intercultural education. It highlights its potential to promote democratic values, respect, and equity, while offering theoretical and methodological foundations to support educational policy and teacher training initiatives. Importantly, it contributes to the debate on moving beyond Eurocentric approaches in music education and advancing toward curricula that recognize and value cultural plurality, thereby generating knowledge that can transform educational practice in diverse contexts.

7. Limitations and Future Directions

Although the findings of this research provide valuable evidence regarding the relationship between inclusion, gender, and educational context in music education, it is important to acknowledge certain limitations that shape its scope. First, the study is focused on three specific territories-Andalusia, Ceuta, and Melilla-which enriches the analysis through their internal cultural diversity, but at the same time restricts the pos- sibility of generalizing the results to other contexts. In addition, the use of self-reported questionnaires represents a strength in terms of the breadth of

data collected, yet it also entails risks of bias stemming from subjective interpretation and the social desirability of responses. Another limitation relates to the predominantly quantitative nature of the analysis: a mixed-methods approach would have allowed for a more nuanced interpretation by incorporating qualitative testimonies of how students experience inclusion in their educational trajectories.

Looking ahead, the study opens several avenues for future research that warrant further exploration. One of these is the expansion of the sample to an international scale in order to conduct cross-cultural comparisons, thereby identifying both commonalities and divergences in how cultural diversity in music education is perceived. It also seems necessary to integrate new variables that can enrich the analysis, particularly those linked to cultural dimensions—such as ethnic background, home languages, or musical traditions of belonging—that may offer additional insights into the dynamics of inclusion and exclusion

within classrooms.

With respect to gender, the results highlight the importance of deepening its analysis not only as a sociodemographic category but also as an interpretative framework that enables the questioning of stereotypes and role expectations embedded in educational practice. In this regard, advancing toward decolonial perspectives would also be highly pertinent, as they can help to overcome excessively Eurocentric approaches, both in the design of research instruments and in the pedagogical proposals that emerge from them. Finally, on a practical level, the findings underscore the importance of strengthening teacher training and designing educational policies that go beyond simply acknowledging cultural diversity, and instead actively transform it into a pedagogical resource for building more inclusive environments. By positioning music as a space of intercultural encounter, such initiatives could not only enrich teaching practice but also provide

valuable guidance for the development of curricula that are more responsive to cultural plurality in a global context.

Author Contributions: Conceptualization, V.B.-Y., J.M.O.-M. and M.T.-F.; methodology, J.M.O.-M.; software, J.M.O.-M.; validation, V.B.-Y., J.M.O.-M. and M.T.-F.; formal analysis, V.B.-Y., J.M.O.-M. and M.T.-F.; investigation, V.B.-Y., J.M.O.-M. and M.T.-F.; writing original draft preparation, V.B.-Y., J.M.O.-M. and M.T.-F.; writing-review and editing, V.B.-Y., J.M.O.-M. and M.T.-F.; visualization, V.B.-Y., J.M.O.-M. and M.T.-F.; supervision, V.B.-Y., J.M.O.-M. and M.T.-F.; project administration, M.T.-F.; funding acquisition, M.T.-F. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Funding: This research was funded by the Unit of Excellence of the Melilla University Campus (UECUMEL). Ref.: UCE-PP2024-02.

Institutional Review Board Statement: The study was conducted in accordance with the Declaration of Helsinki and was approved by the Ethics Committee of the University of Granada (reference code: Ref. 4850/CEIH/2025; Date: 7 April 2025).

Informed Consent Statement: Informed consent was obtained from all subjects involved in the study.

Data Availability Statement: The datasets generated and analyzed during the present study are available for consultation. Anyone interested may request them from the corresponding author,

who will provide them upon reasonable request.

Conflicts of Interest: The authors declare no conflicts of interest.

References

Aldahadha, B. (2023). Self-disclosure, mindfulness, and their relationships with happiness and well-being. *Middle East Current Psychiatry*, 30(1), 7. [CrossRef]

Arnaiz-Castro, P., Gómez-Parra, M. E., & Espejo, R. (2024). Bilingual pre-service teachers' perceptions of their intercultural and plurilingual competences. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales*, 99(38.3), 63-84. [CrossRef]

Barrett, M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. *European Psychologist*, 23(1), 93–104. [CrossRef]

Bartleet, B., Grant, C., Mani, C., & Tomlinson, V. (2020). Global mobility in music higher education: Reflections on how intercultural music-making can enhance students' musical practices and identities. *International Journal of Music Education*, 38(1), 161–176. [CrossRef]

Baughman, M., & Baumgartner, C. M. (2025). Music teacher educators' perceptions of gender and parenthood equity in the workplace. *Journal of Music Teacher Education*, 1-17. [CrossRef]

Baumgartner, D., & Kolassa, J. (2021). Power considerations for Kolmogorov-Smirnov and Anderson-Darling two-sample tests. *Communications in Statistics—Simulation and Computation, 52*(7), 3137–3145. [CrossRef]

Bautista, A., Riaño, M. E., Wong, J., & Murillo, A. (2023). Musical activities in preschool

education: A cross-cultural comparative study. *Musicae Scientiae*, 28(1), 93-111. [CrossRef]

Ben, A. (2018). Here is the other, coming/come in: An examination of Spain's contemporary multicultural music education discourses. *Philosophy of Music Education* Review, 26(2), 118–138. [CrossRef]

Borgström Källén, C., & Ferm Almqvist, C. (2024). Gender equality in higher music education: Consecrated and peripheral positions. *Arts and Humanities in Higher Education*, 24(1), 71-87. [CrossRef]

Cao, J., Ho Weatherly, K. I. C., & Tang, W. (2025). Striking a chord for gender equality: Dissecting gender representation in Chinese middle school music education textbooks. *Music Education Research*, 27(2), 121-135. [CrossRef]

Chaiwanichsiri, A. (2025). High school music teachers' attitudes and practices regarding culturally responsive teaching in musical theatre production. *International Journal of Music Education*, 1–15. [CrossRef]

Chandransu, N. (2019). Integrating multicultural music education into the public elementary school curricula in Thailand. *International Journal of Music Education*, 37(4), 547-560. [CrossRef]

Chiba, M., & Hebert, D. G. (2024). Understandings of inclusivity in music education: A comparative policy study of Luxembourg and Japan. *Music Education Research*, 27(1), 37-53. [CrossRef]

Cores Torres, A., & Rodríguez, J. R. (2022). Analysis of cultural heritage in music didactic materials in Galicia. *International Journal of Music Education*, 41(2), 241-255. [CrossRef]

Cortón-Heras, M., Giraldez-Hayes, A., Soliveres-Buigues, R., & Parejo, J. (2023). The mediation

of music in the development of intrapersonal and action skills in early teacher education. *Qualitative Research in Education,* 12(2), 116–148. [CrossRef]

Cotán, A., Aguirre, A., Morgado, B., & Melero, N. (2021). Methodological strategies of faculty members: Moving toward inclusive pedagogy in higher education. *Sustainability, 13*(6), 3031. [Cross Ref]

Crawford, R. (2020). Beyond the dots on the page: Harnessing transculturation and music education to address intercultural competence and social inclusion. *International Journal of Music Education,* 38(4), 537-562. [CrossRef]

Cremades, R., Lorenzo, O., & Herrera, L. (2010). Musical tastes of secondary school students' with different cultural backgrounds: A study in the Spanish north African city of Melilla. *Musicae Scientiae,* 14(1), 121-141. [CrossRef]

Cummins, J. (2015). Intercultural education and academic achievement: A framework for school-based policies in multilingual schools. *Intercultural Education*, 26(6), 455-468. [CrossRef]

David-Izvernar, M., Roman, A., Bocos, M., Rad, D., Costin, A., Dughi, T., Rus, M., Chis, R., Sinaci, M., Roman, R., & Chiș, S. (2025). A comparative study of intercultural competence and inclusion: Mainstream vs. multiethnic schools using the Intercultural Competence and Inclusion in Education Scale (ICIES). *Journal of Infrastructure, Policy and Development,* 9(1), 10635. [CrossRef]

de Hei, M., Tabacaru, C., Sjoer, E., Rippe, R., & Walenkamp, J. (2019). Developing intercultural competence through collaborative learning in international higher education. *Journal of Studies in International Education,* 24(2), 190-211. [CrossRef]

Del Mar Bernabé, M., & Martínez-Bello, V. (2021). Evolution of racism in Spanish music textbooks: A real path towards interculturality through images? *Journal for Multicultural*

Education, 15(3), 313–329. [CrossRef]

Del Mar Bernabé-Villodre, M., Azorín-Delegido, J., & Martínez-Bello, V. (2024). Representations of cultural diversity in music education textbooks: A critical and comparative analysis. *Multicultural Education* Review, 16(1), 25-43. [CrossRef]

de Villiers, A. C. (2021). (Re)organizing the music curriculum as multicultural music education. *International Journal of Music Education,* 39(4), 383-393. [CrossRef]

Domingo-Martos, L., Domingo-Segovia, J., & Pérez-García, P. (2022). Broadening the view of inclusion from a social justice perspective. A scoping review of the literature. *International Journal* of *Inclusive Education*, 28, 2298-2320. [CrossRef]

Du, J., & Leung, B. (2021). The sustainability of multicultural music education in Guizhou Province, China. *International Journal* of *Music Education,* 40(6), 131-148. [CrossRef]

Egea-Hernández, M., Pinos-Navarrete, A., & Maroto-Martos, J. (2025). An analysis of the inclusion and depiction of gender perspective in Spanish geography textbooks. *Journal of Geography*, 124(2), 23-34. [CrossRef]

Elias, A., & Mansouri, F. (2023). Towards a critical transformative approach to inclusive intercultural education. *Journal of Multicultural Discourses, 18*(1), 4-21. [CrossRef]

Fahruddin, F., & Saefudin, A. (2025). Primary sources in online history learning: Enhancing engagement and retention. *Cogent Education*, 12(1), 2452087. [CrossRef]

Filippou, K., Acquah, E., & Bengs, A. (2025). Inclusive policies and practices in higher education: A systematic literature review. Review *of Education,* 13(1), e70034. [CrossRef]

Fisher, L., Evans, M., Forbes, K., Gayton, A., Liu, Y., & Rutgers, D. (2022). Language experiences, evaluations and emotions (3Es): Analysis of structural models of multilingual identity for language learners in schools in England. *International Journal* of

Multilingualism, 21(1), 418-438. [CrossRef]

Florian, L., & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: Getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education,* 22(8), 870-884. [CrossRef]

Foltz, K. A. (2024). Using mock mediations to develop storytelling and conflict resolution skills. *Communication Teacher, 38*(4), 323–331. [CrossRef]

Forbes, K., Evans, M., Fisher, L., Gayton, A., Liu, Y., & Rutgers, D. (2021). Developing a multilingual identity in the languages classroom: The influence of an identity-based pedagogical intervention. *The Language Learning Journal*, 49(4), 433–451. [CrossRef]

García-Carmona, M., Fuentes-Mayorga, N., & Rodríguez-García, A. (2021). Educational leadership for social justice in multicultural contexts: The case of Melilla, Spain. *Leadership and Policy in Schools*, 20(1), 76-94. [CrossRef]

García-Lastra, M., & Sierra, J. (2021). Territory and treatment of diversity: The case of the communities of Cantabria, Asturias, Andalusia, and Valencia (Spain). *International Journal of Intercultural Relations*, *84*, 181-190. [CrossRef]

Gregoriou, Z. (2013). Traversing new theoretical frames for intercultural education: Gender, intersectionality, performativity. *International Education Studies*, 6(3), 179-191. [CrossRef]

Gross, B. (2025). “We only take Ukrainians, we do not take the other rabble”—The intersectional construction of diversity. Belonging, inclusion and exclusion in educational institutions. *Intercultural Education*, 36(4), 479–496. [CrossRef]

Guan, T., Luo, N., & Matsunobu, K. (2022). Nurturing student ethnic identity through culturally responsive music teaching in China. *International Journal of Music Education,* 41(4), 598–615. [CrossRef]

Gutiérrez-Santiuste, E., & Ritacco-Real, M. (2024). Gender perspective on intercultural competence: Communication and student self-perceptions in higher education. *European Journal of Education,* 59(4), e12699. [CrossRef]

Hall, S. (2024). Reimagining inclusive music education: Reflections from a black music educator. *Philosophy of Music Education* Review, 32(1), 62-82. [CrossRef]

Hallam, S., Creech, A., Varvarigou, M., & Papageorgi, I. (2018). Gender differences in musical motivation at different levels of expertise. *Psychology of Music*, 48(5), 657-673. [CrossRef]

Hoad, C., Johnson, H., Rogerson-Berry, M., Wilson, O., & Ellery, J. (2025). Gender representation in undergraduate music technology education: Case studies from Aotearoa/New Zealand. *British Journal of Music Education*, 6(3), 1-17. [CrossRef]

Joseph, D. (2012). Internationalising the curriculum: Building intercultural understandings through music. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 9(1), 1-15. [CrossRef]

Juan-Morera, B., Nadal-García, I., & López-Casanova, B. (2022). Systematic review of inclusive musical practices in non-formal educational contexts. *Education Sciences*, 13(1), 5. [CrossRef]

Kang, S. (2021). Intercultural development among music students and teachers: A literature review. *Update: Applications of Research in Music Education,* 41(1), 45–53. [CrossRef]

Karimian, Z., & Chahartangi, F. (2024). Development and validation of a questionnaire to measure educational agility: A psychometric assessment using exploratory factor analysis. *BMC Medical Education*, 24(1), 1284. [CrossRef]

Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49(3-4), 135-152.

[CrossRef]

Kelley, J. (2020). Activating gender: How identity affects students' perceptions of music activities. *Research Studies in Music Education,* 43(2), 273-288. [CrossRef]

Kimmel, K., & Volet, S. (2010). University students' perceptions of and attitudes towards culturally diverse group work: Does context matter? *Journal of Studies in International Education,* 16(2), 157–181. [CrossRef]

Kohout-Diaz, M. (2023). Inclusive education for all: Principles of a shared inclusive ethos. *European Journal of Education,* 58, 185-196. [CrossRef]

Li, S., Sun, Y., & Li, Z. (2023). Teacher expectation effects on vocal and instrumental performance: A focus on student gender. *International Journal of Music Education,* 43(3), 505-518. [CrossRef]

Liu, C.-W. (2023). Creating an inclusive music classroom. *Journal of General Music Education,* 37(2), 31-33. [CrossRef]

López, M. (2008). School management in multicultural contexts. *International Journal of Leadership in Education,* 11(1), 63-82. [Cross Ref]

López-Rocha, S. (2020). Refocusing the development of critical intercultural competence in higher education: Challenges and opportunities. *Language and Intercultural Communication,* 21(1), 118–131. [CrossRef]

Malizia, D., & Jameson, J. (2018). Hidden in plain view: The impact of mediation on the mediator and implications for conflict resolution education. *Conflict Resolution Quarterly*, 35(3), 301-318. [CrossRef]

Martínez-Hierrezuelo, Y., & Del Mar Bernabé-Villodre, M. (2023). Perceptions of future teachers of Therapeutic Pedagogy on an intercultural music workshop. *International Journal of*

Inclusive Education, 29(8), 1217-1233. [CrossRef]

Martín-Sanz, C., González, Ó., & Martínez-Izaguirre, M. (2025). Protocol for a scoping review on the contribution of music education

to the development of the key competence in cultural awareness and expression in primary education. *International Journal of Educational Research Open, 8,* 100436. [CrossRef]

Mateos-Moreno, D. (2025). Recruitment in public schools through unsustainable policy? Exploring the vision of Andalusian pre-service music teachers. *Arts Education Policy* Review, 1–11. [CrossRef]

McClintic, G. (2022). Attention to diversity in a Spanish CLIL classroom: Teachers' perceptions. *Journal of Language Teaching and Research, 13*(5), 897-907. [CrossRef]

Mellizo, J., Cabedo-Mas, A., Joseph, D., & Nethsinghe, R. (2022). An International quartet of voices: Sharing songs and culture beyond borders. *Music Education Research,* 25(1), 88-101. [CrossRef]

Menon, S. A., Martin, A., & Bohn, A. (2025). The case for QuantCrit: An analysis of race and gender in the Journal of Research in Music Education. *Journal of Research in Music Education*, 73(3), 281–304. [CrossRef]

Miendlarzewska, E., & Trost, W. (2014). How musical training affects cognitive development: Rhythm, reward and other modulating variables. *Frontiers in Neuroscience*, 7, 279. [CrossRef]

Miettinen, L. (2020). Towards relational music teacher professionalism: Exploring intercultural competence through the experiences of two music teacher educators in Finland and Israel. *Research Studies in Music Education,* 43(2), 226-238. [CrossRef]

Miettinen, L., Gluschankof, C., Karlsen, S., & Westerlund, H. (2018). Initiating mobilizing

networks: Mapping intercultural competences in two music teacher programmes in Israel and Finland. *Research Studies in Music Education*, 40(1), 67-88. [CrossRef]

Moriña, A. (2016). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17. [CrossRef]

Moriña, A. (2020). Faculty members who engage in inclusive pedagogy: Methodological and affective strategies for teaching. *Teaching in Higher Education*, 27(3), 371-386. [CrossRef]

Muñoz, E., & Mas, A. (2017). The role of emotional skills in music education. *British Journal of Music Education*, 34(3), 243-258. [CrossRef]

Nonte, S., Krieg, M., & Stubbe, T. C. (2021). Is gender role self-concept a predictor for music class attendance? Findings from secondary schools in Lower Saxony (Germany). *Psychology of Music*, 50(5), 1460-1476. [CrossRef]

Olesko, B., & Clauhs, M. (2023). Examining gender bias in student evaluations of music teacher educators. *Music Education Research*, 25(3), 294-304. [CrossRef]

Palkki, J., & Sauerland, W. (2018). Considering gender complexity in music teacher education. *Journal of Music Teacher Education*, *28*(3), 72-84. [CrossRef]

Pang, J. (2024). Research on the influence of music teaching on inclusive education in primary schools. *International Journal of New Developments in Education*, 6(8), 9-16. [CrossRef]

Pantić, N., & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3), 333-351. [CrossRef]

Pérez-Jorge, D., González-Herrera, A., González-Afonso, M., & Santos-Álvarez, A. (2023). Reality and future of interculturality in today's schools. *Education Sciences*, 13(5), 525. [CrossRef]

Prest, A. (2019). Cross-cultural understanding: The role of rural school-community music

education partnerships. *Research Studies in Music Education,* 42(2), 208-230. [CrossRef]

Queirolo, L. (2021). Frontera Sur: Behind and beyond the fences of Ceuta and Melilla. *Ethnography,* 22(4), 451-473. [CrossRef]

Quirós, C., De Ormaechea, V., Ferré, M., & Lorenzo, N. (2025). Educating for diversity: Intercultural and inter-religious sensitivity in early childhood and primary school teachers in training at the University of Barcelona. *Religions*, 16(2), 238. [CrossRef]

Román-Caballero, R., Vadillo, M., Trainor, L., & Lupiáñez, J. (2022). Please don't stop the music: A meta-analysis of the cognitive and academic benefits of instrumental musical training in childhood and adolescence. *Educational Research* Review, 35, 100436. [CrossRef]

Rutgers, D., Evans, M., Fisher, L., Forbes, K., Gayton, A., & Liu, Y. (2024). Multilingualism, multilingual identity and academic attainment: Evidence from secondary schools in England. *Journal of Language, Identity, and Education*, 23(2), 210-227. [CrossRef]

Sales, A., Portera, A., & Milani, M. (2023). Developing intercultural competences through participatory strategies: A multiple case study. *Intercultural Education,* 34(4), 426-445. [CrossRef]

Schachner, M., Schwarzenthal, M., Moffitt, U., Civitillo, S., & Juang, L. (2021). Capturing a nuanced picture of classroom cultural diversity climate: Multigroup and multilevel analyses among secondary school students in Germany. *Contemporary Educational Psychology*, 65(11), 101971. [CrossRef]

Segura-Robles, A., & Parra-González, M. (2019). Analysis of teachers' intercultural sensitivity levels in multicultural contexts. *Sustainability,* 11(11), 3137. [CrossRef]

Shaeffer, S. (2019). Inclusive education: A prerequisite for equity and social justice. *Asia Pacific Education* Review, 20(2), 181–192. [CrossRef]

Solhaug, T., & Kristensen, N. N. (2019). Gender and intercultural competence: Analysis of intercultural competence among upper secondary school students in Denmark and Norway. *Educational Psychology*, 40(1), 120-140. [CrossRef]

Sorkos, G., & Hajisoteriou, C. (2020). Sustainable intercultural and inclusive education: Teachers' efforts on promoting a combining paradigm. *Pedagogy, Culture* & *Society*, 29(4), 517-536. [CrossRef]

Tawagi, A. L., & Mak, A. S. (2015). Cultural inclusiveness contributing to international students' intercultural attitudes: Mediating role of intergroup contact variables. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 25(4), 340–354. [CrossRef]

Thapa, J., & Rodríguez-Quiles, J. (2022). Evaluation of the Early Childhood Music Education project's influence on the development of 3- to 5-year-old children in Andalusia, Spain. *British Journal of Music Education*, *40*(1), 96–108. [CrossRef]

Thomson, N. (2024). Global artistic citizenship: (Re-)imagining interculturalism, collaboration, and community engagement as central elements of higher music education. *Nordic Research in Music Education*, 5, 133-159. [CrossRef]

Tomé-Fernández, M., & Bravo-Yebra, V. (2024). Music teachers' perceptions of intercultural competence in Spain. *International Journal of Music Education*, 43(3), 389-402. [CrossRef]

Tovar-Correal, M., & Pedraja-Rejas, L. (2025). Gender, ethnicity and teaching competencies: Do they influence intercultural communicative competence in teacher education? *Education Sciences*, 15(5), 520. [CrossRef]

Türk, F. (2017). Evaluation of the effects of conflict resolution, peace education and peer mediation: A meta-analysis study. *International Education Studies*, *11*(1), 25-43.

[CrossRef]

Ulbricht, J., Schachner, M., Civitillo, S., & Noack, P. (2022). Teachers' acculturation in culturally diverse schools-How is the perceived diversity climate linked to intercultural self-efficacy? *Frontiers in Psychology*, 13, 953068. [CrossRef] [PubMed]

UNESCO. (2006). *Directrices sobre educación intercultural*. Available online: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878 (accessed on 8 July 2025).

Uthus, M., & Qvortrup, A. (2024). Lessons learned from Norway: A values-based formulation of inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 40(2), 244–258. [CrossRef]

Varner, E. (2024). Social emotional learning and music education: Be sure to be kind to yourself, too. *Journal of General Music Education,* 37(3), 37-38. [CrossRef]

Väyrynen, S., & Paksuniemi, M. (2018). Translating inclusive values into pedagogical actions. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 147-161. [CrossRef]

Velasco, E., Venegas, M., & Sánchez-Miranda, K. (2022). Social problems in the secondary classroom: Gaps in teacher initial and ongoing training in the Andalusian region of Spain from the perspective of intercultural education and new technologies. *Sustainability,* 15(1), 339. [Cross Ref]

Venegas, M., Luque, M., Velasco, E., & Sánchez, K. (2023). 'On both sides of the strait': Discourses and policies on cultural diversity in Southern Mediterranean Spain. *Revista Española de Sociología,* 32(2), a168. [CrossRef]

Villodre, M. (2020). Integrating musical education in the pluricultural Spanish context. *Journal* of *International Migration and Integration,* 22(4), 929-948. [CrossRef]

Walden, J. (2020). A pile of drums: Putting theory into practice in culturally diverse music

education. *International Journal of Music Education,* 38(1), 79–92. [CrossRef]

Wang, L., & Odena, O. (2025). Improving classroom inclusion through Orff-inspired music education: A study from a secondary school in Fujian, China. *Music Education Research,* 27(2), 191–202. [CrossRef]

Weatherly, K. I. C. H. (2024). The democratic paradoxes in music education: Proposing "what ifs". *Journal of General Music Education,* 38(3), 42-45. [CrossRef]

Werner, A., & Kuusi, T. (2023). Gender equality discourse in classical music higher education: Women, individualisation, and change. *International Journal of Music Education,* 43(2), 256–268. [CrossRef]

Westerlund, H., & Partti, H. (2018). A cosmopolitan culture-bearer as activist: Striving for gender inclusion in Nepali music education. *International Journal of Music Education,* 36(4), 533–546. [CrossRef]

Yoo, H. (2022). Cultural humility and intercultural contexts of music education. *Music Educators Journal,* 108(2), 36-43. [CrossRef]

Zhang, X. (2024). Gender differences in intercultural competence: The moderating role of intercultural experiences. *Journal of International and Intercultural Communication,* 17(3), 313-335. [CrossRef]

Zhu, B. (2022). A case study of multicultural music education practice in primary schools-Taking Nanjing Xiaoying Primary School as an example. *Journal of Education and Development,* 6(3), 73–83. [CrossRef]

Disclaimer/Publisher's Note: The statements, opinions and data contained in all publications are solely those of the individual author(s) and contributor(s) and not of MDPI and/or the editor(s).

MDPI and/or the editor(s) disclaim responsibility for any injury to people or property resulting from any ideas, methods, instructions or products referred to in the content.

Referencias bibliográficas

Abalde, S., Rigby, A., Keller, P., & Novembre, G. (2024). A framework for joint music making: Behavioral findings, neural processes, and computational models. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 167. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2024.105816.

Adamyan, A. (2024). Contemporary music perception among music students: current trends and educational perspectives in Armenia. *Music Education Research*, 26, 609 - 621. https://doi.org/10.1080/14613808.2024.2397354.

Aguado-Odina, T., Mata-Benito, P., & Gil-Jaurena, I. (2017). Mobilizing intercultural education for equity and social justice. Time to react against the intolerable: A proposal from Spain. *Intercultural Education*, 28, 408 - 423. https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1333874.

Àkànle, Ọ., & Omoniyi, O. (2023). Globalization and Islamic Music (Asalatu) in Nigeria. *Journal of Religion in Africa*. https://doi.org/10.1163/15700666-12340269.

Alcántara, A., Sánchez-Martí, A., & Rovira, J. (2022). Languages of origin and education in Europe: A systematic review. *European Journal of Education*. https://doi.org/10.1111/ejed.12537.

Aldahadha, B. (2023). Self-disclosure, mindfulness, and their relationships with happiness and well-being. *Middle East Curr Psychiatry*, *30*(7). https://doi.org/10.1186/s43045-023-00278-5

Aldossari, A. (2023). Sense of belonging: international students' experience of intercultural and cultural inclusion in Saudi universities. *Language and Intercultural Communication*, 25, 61 - 75. https://doi.org/10.1080/14708477.2023.2257193.

Alguacil, M., & Alamá-Sabater, L. (2021). Migration in Spain: The Role of Cultural Diversity Revisited. *Politics and Governance*. https://doi.org/10.17645/pag.v9i4.4458.

Aliksiichuk, O., Borysova, T., Priadko, O., Kuziv, M., Kartashova, Z., & Chaban-Chaika, S. (2024). Formation of intercultural competence of future music teachers. *Multidisciplinary Science Journal*. https://doi.org/10.31893/multiscience.2024ss0211.

Allan, A. (2024). Three Inclusion Barriers: An Examination of Elementary Music Teachers' Preparation to Teach Learners With Exceptionalities. *Journal of Music Teacher Education*. https://doi.org/10.1177/10570837241307249.

Amor, A., Hagiwara, M., Shogren, K., Thompson, J., Verdugo, M., Burke, K., & Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23, 1277 - 1295. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304.

Anderson, A. (2022). Curriculum power positioning in classroom music education: music curriculum design in the secondary music classroom in England. *Arts Education Policy Review*, 125, 94 - 107. https://doi.org/10.1080/10632913.2021.2023060.

Andrei, E., Jackson, D., & Banks, T. (2024). Redefining inclusive teacher education: All students means all students. *TESOL Journal*. https://doi.org/10.1002/tesj.910.

Anjum, G., & Aziz, M. (2024). Advancing equity in cross-cultural psychology: embracing diverse epistemologies and fostering collaborative practices. *Frontiers in Psychology*, 15. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1368663.

Anyichie, A., Butler, D., Perry, N., & Nashon, S. (2023). Examining Classroom Contexts in Support of Culturally Diverse Learners' Engagement: An Integration of Self-Regulated

Learning and Culturally Responsive Pedagogical Practices.. *Frontline Learning Research*. https://doi.org/10.14786/flr.v11i1.1115.

Arenas-Carranza, S., Olmedo-Moreno, E., & Expósito-López, J. (2025). Neuroeducational Factors Influencing Cognitive and Emotional Development in Unaccompanied Foreign Minors: The Impact of Migration Trauma. *Future, 3*(2), 5. https://doi.org/10.3390/future3020005

Arenas-Carranza, S., Olmedo-Moreno, E., Michelle-Vázquez, K., & Expósito-López, J. (2025). Migrant Women: A Thorough View of the Educational Impact on Their Work and Social Life Trajectory. *The International Journal of Interdisciplinary Cultural Studies, 20*(2), 41-61. https://doi.org/10.18848/2327-008X/CGP/v20i02/41-61.

Arnaiz-Sánchez, P., De Haro-Rodríguez, R., Caballero, C., & Martínez-Abellán, R. (2023). Barriers to Educational Inclusion in Initial Teacher Training. *Societies*. https://doi.org/10.3390/soc13020031.

Arom, S. (2017). Time Structure in the Music of Central Africa: Periodicity, Meter, Rhythm and Polyrhythmics. *Leonardo*, 22, 91 - 99. https://doi.org/10.2307/1575146.

Aronson, B. (2020). From Teacher Education to Practicing Teacher: What Does Culturally Relevant Praxis Look Like?. *Urban Education*, 55, 1115 - 1141. https://doi.org/10.1177/0042085916672288.

Aronson, B., & Laughter, J. (2016). The Theory and Practice of Culturally Relevant Education. *Review of Educational Research*, 86, 163 - 206. https://doi.org/10.3102/0034654315582066.

Aróstegui, J., & Rius-Ulldemolins, J. (2020). Cultural policies in the South of Europe after the global economic crisis: is there a Southern model within the framework of European

convergence?. *International Journal of Cultural Policy*, 26, 16 - 30. https://doi.org/10.1080/10286632.2018.1429421.

Ashikali, T., Groeneveld, S., & Kuipers, B. (2020). The Role of Inclusive Leadership in Supporting an Inclusive Climate in Diverse Public Sector Teams. *Review of Public Personnel Administration*, 41, 497 - 519. https://doi.org/10.1177/0734371X19899722.

Asqui, J., Quichimbo, D., Ajila, L., Molero, D., & Campos, M. (2024). Inclusive Education from Cultural Diversity and ICT. *Migration Letters*. https://doi.org/10.59670/ml.v20i8.6627.

Attas, R. (2022). The Many Paths of Decolonization. *Music Theory Online*. https://doi.org/10.30535/mto.28.2.11.

Aucouturier, J., & Canonne, C. (2017). Musical friends and foes: The social cognition of affiliation and control in improvised interactions. *Cognition*, 161, 94 - 108. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2017.01.019.

Avis, R. (2023). Ethnomusicology, entrepreneurialism and the Western classical music student. *British Journal of Music Education*, 41, 65 - 73. https://doi.org/10.1017/S0265051723000268.

Bachtsiavanou, M., Karanikola, Z., & Palaiologou, N. (2023). Perceptions of ZEP Teachers towards Parental Involvement of Culturally and Linguistically Diverse Families: Promoting School–Family Cooperation. *Societies*. https://doi.org/10.3390/soc13070159.

Bagwe, T., & Haskollar, E. (2020). Variables Impacting Intercultural Competence: A Systematic Literature Review. *Journal of Intercultural Communication Research*, 49, 346 - 371. https://doi.org/10.1080/17475759.2020.1771751.

Bajaj, M., & Bartlett, L. (2017). Critical transnational curriculum for immigrant and refugee students. *Curriculum Inquiry*, 47, 25 - 35. https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1254499.

Baker, W. (2021). From intercultural to transcultural communication. *Language and Intercultural Communication*, 22, 280 - 293. https://doi.org/10.1080/14708477.2021.2001477.

Banzon, G. (2023). Sociocultural identities in music therapy. *Music Therapy Perspectives*. https://doi.org/10.1093/mtp/miac029.

Barber, W. (2018). Inclusive and accessible physical education: rethinking ability and disability in pre-service teacher education. *Sport, Education and Society*, 23, 520 - 532. https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1269004.

Bardach, L., Röhl, S., Oczlon, S., Schumacher, A., Lüftenegger, M., Lavelle-Hill, R., Schwarzenthal, M., & Zitzmann, S. (2024). Cultural diversity climate in school: A meta-analytic review of its relationships with intergroup, academic, and socioemotional outcomes.. *Psychological bulletin*, 150 12, 1397-1439 . https://doi.org/10.1037/bul0000454.

Barrett, M. (2018). How Schools Can Promote the Intercultural Competence of Young People. *European Psychologist*, 23, 93–104. https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308.

Bartleet, B., & Pairon, L. (2021). The social impact of music making. *Musicae Scientiae*, 25, 271 - 273. https://doi.org/10.1177/10298649211018533.

Bartleet, B., Grant, C., Mani, C., & Tomlinson, V. (2020). Global mobility in music higher education: Reflections on how intercultural music-making can enhance students' musical practices and identities. *International Journal of Music Education*, 38, 161 - 176. https://doi.org/10.1177/0255761419890943.

Bartleet, B., Sunderland, N., & Carfoot, G. (2016). Enhancing intercultural engagement through service learning and music making with Indigenous communities in Australia. *Research Studies in Music Education*, 38, 173 - 191. https://doi.org/10.1177/1321103X16667863.

Barton, G., & Riddle, S. (2021). Culturally responsive and meaningful music education: Multimodality, meaning-making, and communication in diverse learning contexts. *Research Studies in Music Education*, 44, 345 - 362. https://doi.org/10.1177/1321103X211009323.

Basarkod, G., Dicke, T., Allen, K., Parker, P., Ryan, M., Marsh, H., Carrick, Z., & Guo, J. (2024). Do intercultural education and attitudes promote student wellbeing and social outcomes? An examination across PISA countries. *Learning and Instruction*. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101879.

Battersby, S., & Martin, G. (2025). Student-Centered Instruction: The Collaboration of Students and Teachers through Culturally Sustaining Pedagogy and Anti-Racist Curriculum in Music Education. *Music Educators Journal*, 111, 53 - 58. https://doi.org/10.1177/00274321251316151.

Ben, A. (2018). Here is the Other, Coming/Come In: An Examination of Spain's Contemporary Multicultural Music Education Discourses. *Philosophy of Music Education Review*, 26, 118 - 138. https://doi.org/10.2979/PHILMUSIEDUCREVI.26.2.02.

Ben, A. (2022). Mapping the Boundaries of Musical Culture in the International Baccalaureate High School Curriculum. *Philosophy of Music Education Review*. https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.30.1.05.

Benjamins, L., Roland, S., & Bylica, K. (2021). The complexities of meaningful experiential learning: Exploring reflective practice in music performance studies. *International Journal of Music Education*, 40, 163 - 176. https://doi.org/10.1177/02557614211043224.

Bennett, C. (2023). A Grounded Theory of Culturally Responsible Music Teaching. *Journal of Research in Music Education*, 71, 229 - 259. https://doi.org/10.1177/00224294231165681.

Bennett, M. (2021). The Intercultural ViabilityTM Indicator: Constructivist Assessment of Organizational Intercultural Competence1. *Journal of Intercultural Communication & Interactions Research*. https://doi.org/10.3726/jicir.2021.1.0005.

Benson, E., Robinson-Martin, T., & Naismith, M. (2021). Practicing Equity, Diversity, Inclusion, and Belonging in the Singing Voice Studio. *Voice and Speech Review*, 16, 166 - 179. https://doi.org/10.1080/23268263.2021.1964723.

Berdrow, I., Bird, A., Woolford, S., & Skaletsky, M. (2025). Enhancing intercultural effectiveness: the efficacy of international education experiences. *Journal of International Education in Business*. https://doi.org/10.1108/jieb-11-2023-0088.

Berdrow, I., Bird, A., Woolford, S., & Skaletsky, M. (2025). Enhancing intercultural effectiveness: the efficacy of international education experiences. *Journal of International Education in Business*. https://doi.org/10.1108/jieb-11-2023-0088.

Berkane, R. (2025). Fostering Cultural Competence: Teaching Intercultural Understanding through Project-based Learning. *European Journal of Education and Pedagogy*. https://doi.org/10.24018/ejedu.2025.6.1.906.

Berliner, B. (2023). Cultural Intermediaries and the Sounds of Freedom. *Diplomatic History*. https://doi.org/10.1093/dh/dhad001.

Bernard, C., & Talbot, B. (2023). Music Teachers' Experiences with Implementing Diversity, Equity, and Inclusion. *Music Educators Journal*, 109, 26 - 33. https://doi.org/10.1177/00274321231159652.

Bianco, R., Novembre, G., Keller, P., Kim, S., Scharf, F., Friederici, A., Villringer, A., & Sammler, D. (2016). Neural networks for harmonic structure in music perception and action. *NeuroImage*, 142, 454-464. https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2016.08.025.

Biasutti, M., & Concina, E. (2018). The effective music teacher: The influence of personal, social, and cognitive dimensions on music teacher self-efficacy. *Musicae Scientiae*, 22, 264 - 279. https://doi.org/10.1177/1029864916685929.

Bilbao, M., Guglielmetti-Serrano, F., Mera-Lemp, M., Pizarro, J., Fernandez, D., & Martínez-Zelaya, G. (2025). Parental involvement of immigrant parents in early educational centers and its relationship with intercultural sensitivity. *Frontiers in Psychology*, 16. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1568532.

Bilytska, V. (2021). Cultural competence as one of the key competencies in the Renewal Ukrainian Education System. *Science and Education*. https://doi.org/10.24195/2414-4665-2021-3-7.

Bishop, L., & Goebl, W. (2017). Beating time: How ensemble musicians' cueing gestures communicate beat position and tempo. *Psychology of Music*, 46, 84 - 106. https://doi.org/10.1177/0305735617702971.

Boeskov, K. (2017). The community music practice as cultural performance: Foundations for a community music theory of social transformation. *International Journal of Community Music*, 10, 85-99. https://doi.org/10.1386/IJCM.10.1.85_1.

Bolduc, J., Guay, K., Jalbert, S., & Raymond, J. (2020). Book review: Cslovjecsek, M., & Zulauf, M. (Eds.). Integrated music education. Challenges for teaching and teacher training. *Psychology of Music*, 49, 1424 - 1426. https://doi.org/10.1177/0305735620952854.

Bond, V., & Russell, J. (2021). Culturally Responsive Pedagogical/Andragogical Context Knowledge: A Conceptual Model for Music Education. *Journal of Music Teacher Education*, 30, 11 - 25. https://doi.org/10.1177/1057083721993738.

Bonneville-Roussy, A., & Evans, P. (2024). The support of autonomy, motivation, and music practice in university music students: A self-determination theory perspective. *Psychology of Music*. https://doi.org/10.1177/03057356241296109.

Bonneville-Roussy, A., Hruska, E., & Trower, H. (2020). Teaching Music to Support Students: How Autonomy-Supportive Music Teachers Increase Students' Well-Being. *Journal of Research in Music Education*, 68, 119 - 97. https://doi.org/10.1177/0022429419897611.

Boonno, S., Udtaisuk, D., & Borriboonviree, N. (2023). Music diversity in music education: A multiple case study of music teacher training programs in Thailand. *International Journal of Music Education*. https://doi.org/10.1177/02557614231200615.

Bouloukou, F., Marín-Díaz, V., & Jiménez-Fanjul, N. (2021). Effects of an Interventional Music Program on Learning Skills of Primary-School Students with Dyslexia. *International Journal of Education and Practice*. https://doi.org/10.18488/JOURNAL.61.2021.93.456-467.

Bradley, D., & Hess, J. (2021). *Trauma and resilience in music education*. Routledge.

Brancatisano, O., Baird, A., & Thompson, W. (2020). Why is music therapeutic for neurological disorders? The Therapeutic Music Capacities Model . *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 112, 600-615. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2020.02.008.

Braun, V., & Clarke, V. (2016). (Mis)conceptualising themes, thematic analysis, and other problems with Fugard and Potts' (2015) sample-size tool for thematic análisis. *International Journal of Social Research Methodology, 19*(6), 739–743. https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1195588

Bremmer, M. (2023). Encountering disability in music: Exploring perceptions on inclusive music education in higher music education. *Research Studies in Music Education*, 45, 512 - 524. https://doi.org/10.1177/1321103X231165222.

Bremmer, M., & Schuijer, M. (2024). Collaborative composing with inclusive music ensembles: What attitude, knowledge and skills do composers need?. *International Journal of Music Education*. https://doi.org/10.1177/02557614241289442.

Buchner, T., Shevlin, M., Donovan, M., Gercke, M., Goll, H., Šiška, J., Janyšková, K., Smogorzewska, J., Szumski, G., Vlachou, A., Demo, H., Feyerer, E., & Corby, D. (2021). Same Progress for All? Inclusive Education, the United Nations Convention on the Rights of Persons With Disabilities and Students With Intellectual Disability in European Countries. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 18, 7-22. https://doi.org/10.1111/jppi.12368.

Burak, S. (2019). Self-efficacy of pre-school and primary school pre-service teachers in musical ability and music teaching. *International Journal of Music Education*, 37, 257 - 271. https://doi.org/10.1177/0255761419833083.

Burland, K., Bennett, D., & López-Íñiguez, G. (2022). Validation of the Musical Identity Measure: Exploring musical identity as a variable across multiple types of musicians. *Musicae Scientiae*, 26, 704 - 728. https://doi.org/10.1177/10298649221108576.

Burns, J., O'Connor, R., & Moss, H. (2024). Music therapy for young children with acquired communication impairments: An international survey of clinical practices. *Nordic Journal of Music Therapy*, 33, 391 - 408. https://doi.org/10.1080/08098131.2024.2329898.

Buzzian-Benaisa, Y., & Herrera-Torres, L. (2014). Música y emociones en niños de 4 a 8 años. *DEDiCA, 6,* 199-218. [http://hdl.handle.net/10481/46001]

Cabedo-Mas, A., & Díaz-Gómez, M. (2016). Music education for the improvement of coexistence in and beyond the classroom: a study based on the consultation of experts. *Teachers and Teaching*, 22, 368 - 386. https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1058593.

Caetano, A., Freire, I., & Machado, E. (2020). Student Voice and Participation in Intercultural Education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9, 57-73. https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.458.

Campbell, D. E. (2018). *Incentives: Motivation and the economics of information*. Cambridge University Press.

Campbell, P. (2020). At the nexus of ethnomusicology and music education: pathways to diversity, equity, and inclusion. *Arts Education Policy Review*, 121, 106 - 110. https://doi.org/10.1080/10632913.2019.1709936.

Campbell, P., & Mellizo, J. (2024). Teaching Music/Teaching Culture: From the Rhetorical to the Realities. *Music Educators Journal*, 111, 26 - 34. https://doi.org/10.1177/00274321241297593.

Campillo, M., Vates, T., Pratdesava, A., Vallve, M., Casals, A., Vallve, O., & Gonzalez, S. (2023). Music therapy in psychiatric units: evaluating its effectiveness. *European Psychiatry*, 66, S902 - S903. https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2023.1912.

Cancino, M., & Nuñez, I. (2023). EFL Teachers' Perceptions Towards Multicultural Classrooms: The Role of Intercultural Sensitivity in Developing Intercultural Communicative Competence. *Reflections*. https://doi.org/10.61508/refl.v30i3.267833.

Capellini, V., Muñoz-Martínez, Y., Puerta, J., Reis, V., & Da Rocha, E. (2024). Students' perception of the strengths and weaknesses of the inclusive educational model of Brazilian municipal public schools. *Frontiers in Education*. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1435826.

Cardany, A. (2025). Props: Useful Tools for an Inclusive Music Classroom. *Music Educators Journal*, 111, 30 - 36. https://doi.org/10.1177/00274321251314040.

Cárdenas-Rodríguez, R., & Terrón-Caro, T. (2021). Inclusive Intercultural Education in Multicultural Societies. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.803.

Carrasco, M. J., & Coronel, J. M. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo. Educación XX1, 20(1), 75-98. doi: 10.5944/educXX1-14480.

Case, T., Gim, H., Gahler, H., & Harwood, J. (2021). For the love of music: Changing Whites' stereotypes of Asians with mediated intergroup musical contact. *Journal of International and Intercultural Communication*, 15, 435 - 453. https://doi.org/10.1080/17513057.2021.1985590.

Cassman, J. (2022). Welcoming the Other—Pursuing Social Justice through Hospitality in the Music Classroom. *Music Educators Journal*, 108, 17 - 22. https://doi.org/10.1177/00274321221106067.

Celeste, L., Baysu, G., Phalet, K., Meeussen, L., & Kende, J. (2019). Can School Diversity Policies Reduce Belonging and Achievement Gaps Between Minority and Majority Youth? Multiculturalism, Colorblindness, and Assimilationism Assessed. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45, 1603 - 1618. https://doi.org/10.1177/0146167219838577.

Chaiwanichsiri, A. (2025). High school music teachers' attitudes and practices regarding culturally responsive teaching in musical theatre production. *International Journal of Music Education*. https://doi.org/10.1177/02557614241313392.

Chaiwanichsiri, A. (2025). High school music teachers' attitudes and practices regarding culturally responsive teaching in musical theatre production. *International Journal of Music Education*. https://doi.org/10.1177/02557614241313392.

Chandransu, N. (2019). Integrating multicultural music education into the public elementary school curricula in Thailand. *International Journal of Music Education*, 37, 547 - 560. https://doi.org/10.1177/0255761419855827.

Chang, A., Livingstone, S., Bosnyak, D., & Trainor, L. (2017). Body sway reflects leadership in joint music performance. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114, E4134 - E4141. https://doi.org/10.1073/pnas.1617657114.

Chang, R., & Kou, H. (2024). Multicultural Perspective Design and Implementation Strategies for University Music Curricula. *Journal of Educational Research and Policies*. https://doi.org/10.53469/jerp.2024.06(09).34.

Chen, J., Nousala, S., Landa, T., & Aibéo, P. (2022). Case study: Observing the World Music School Helsinki as a social ecological system to enhance community connectivity and resilience. *Systems Research and Behavioral Science*. https://doi.org/10.1002/sres.2903.

Chiba, M., & Hebert, D. (2025). Understandings of inclusivity in music education: a comparative policy study of Luxembourg and Japan. *Music Education Research*, 27, 37 - 53. https://doi.org/10.1080/14613808.2024.2434839.

Chimbi, G., & Jita, L. (2021). Searching for learners' voices: Teachers' struggle to align pedagogical-reform policy with instructional practice. *Journal of Pedagogy*, 12, 61 - 83. https://doi.org/10.2478/jped-2021-0010.

Cho, E., & Han, J. (2021). Small music ensemble and empathy: A replication study in a South Korean music student sample. *Psychology of Music*, 50, 1121 - 1135. https://doi.org/10.1177/03057356211031663.

Cho, E., Choi, Y., Lee, C., & Hong, J. (2025). Guaranteeing Equitable Musical Collaboration: Lessons Learned from the Music-Making Activities in Mixed-Hearing Groups. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 9, 1 - 26. https://doi.org/10.1145/3711113.

Cho, E., Choi, Y., Lee, C., & Hong, J. (2025). Guaranteeing Equitable Musical Collaboration: Lessons Learned from the Music-Making Activities in Mixed-Hearing Groups. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 9, 1 - 26. https://doi.org/10.1145/3711113.

Clauhs, M., & Sanguinetti, R. (2022). Music teacher attitudes toward popular music education. *Music Education Research*, 24, 549 - 563. https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2134329.

Colás-Bravo, P., & Hernández-Portero, G. (2023). Relationship between the Use of ICT in Secondary Education Music Teaching and Teachers' Beliefs. *Education in the Knowledge Society (EKS)*. https://doi.org/10.14201/eks.28509.

Cong-Lem, N. (2025). Intercultural Communication in Second/Foreign Language Education Over 67 Years: A Bibliometric Review. *Journal of Intercultural Communication Research*, 54, 1 - 21. https://doi.org/10.1080/17475759.2025.2456265.

Cook, W. (2024). The sociological dimensions of multicultural education. *Sociology Compass*. https://doi.org/10.1111/soc4.13206.

Cooper, P. (2025). Meta-analysis on the effects of music participation on social and emotional measures across the lifespan. *Psychology of Music*. https://doi.org/10.1177/03057356241311166.

Coorevits, E., Maes, P., Six, J., & Leman, M. (2020). The influence of performing gesture type on interpersonal musical timing, and the role of visual contact and tempo.. *Acta psychologica*, 210, 103166 . https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2020.103166.

Corcoran, S. (2021). Teaching creative music in El Sistema and after-school music contexts. *International Journal of Music Education*, 39, 313 - 326. https://doi.org/10.1177/0255761421990820.

Cores-Bilbao, E., Fernández-Corbacho, A., Machancoses, F., & Fonseca-Mora, M. (2019). A Music-Mediated Language Learning Experience: Students' Awareness of Their Socio-Emotional Skills. *Frontiers in Psychology*, 10. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02238.

Costa, X. (2019). Intercultural education and teacher training. *Intercultural Education: Theories, Policies and Practice*. https://doi.org/10.4324/9780429024047-13.

Crawford, R. (2017). Creating unity through celebrating diversity: A case study that explores the impact of music education on refugee background students. *International Journal of Music Education*, 35, 343 - 356. https://doi.org/10.1177/0255761416659511.

Crawford, R. (2020). Beyond the dots on the page: Harnessing transculturation and music education to address intercultural competence and social inclusion. *International Journal of Music Education*, 38, 537 - 562. https://doi.org/10.1177/0255761420921585.

Crawford, R. (2020). Socially inclusive practices in the music classroom: The impact of music education used as a vehicle to engage refugee background students. *Research Studies in Music Education*, 42, 248 - 269. https://doi.org/10.1177/1321103X19843001.

Cremades-Andreu, R. (2024). Presentación: Nuevos enfoques en la investigación en educación musical [Introduction: New focuses in research in music education]. *Revista Española de Pedagogía, 82*(287), 19-21.https://doi.org/10.22550/2174-0909.3924

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

Cremades-Andreu, R., Lage-Gómez, C., Campollo-Urkiza, A., y Hargreaves, D. (2024). La música que escuchan las nuevas generaciones: preferencias y estereotipos [The music that new generations listen to: preferences and stereotypes]. *Revista Española de Pedagogía, 82*(287), 23-36. https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol82/iss287/31

Cronenberg, S., & Tang, A. (2023). Collaborative Reflection-on-Action as a Catalyst for Change in Middle-Level General Music. *Journal of Music Teacher Education*, 33, 31 - 51. https://doi.org/10.1177/10570837231163248.

Crooke, A., Davidson, J., & Fraser, T. (2024). Exploring the Real-World Applicability of an Intercultural Music Engagement (ICME) Framework. *Journal of Intercultural Studies*. https://doi.org/10.1080/07256868.2024.2362747.

Crooke, A., Thompson, W., Fraser, T., & Davidson, J. (2023). Music, social cohesion, and intercultural understanding: A conceptual framework for intercultural music engagement. *Musicae Scientiae*, 28, 18 - 38. https://doi.org/10.1177/10298649231157099.

Cuadrado-García, M., Montoro-Pons, J., & Miquel-Romero, M. (2022). Music studies as cultural capital accumulation and its impact on music genre preferences. *International Journal of Music Education*, 41, 38 - 51. https://doi.org/10.1177/02557614221092417.

Cuervo, L., & Campayo, E. (2024). The potential of group music education for developing empathy: An empirical study. *Psychology of Music*, 52, 668 - 684. https://doi.org/10.1177/03057356231183873.

Cuervo, L., & Campayo, E. (2024). The potential of group music education for developing empathy: An empirical study. *Psychology of Music*, 52, 668 - 684. https://doi.org/10.1177/03057356231183873.

Cuevas, H., & Rapimán, D. (2024). Indigenous socio-educational recognition in the construction of intercultural knowledge dialogues in education. *Cogent Education*, 11. https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2396187.

Culp, J. (2025). Multicultural Education for Transnational Democratic Citizenship. *Journal of Philosophy of Education*. https://doi.org/10.1093/jopedu/qhaf011.

Culp, M., & Salvador, K. (2021). Music Teacher Education Program Practices: Preparing Teachers to Work With Diverse Learners. *Journal of Music Teacher Education*, 30, 51 - 64. https://doi.org/10.1177/1057083720984365.

Cumberledge, J., & Williams, M. (2022). Representation in music: College students' perceptions of ensemble repertoire. *Research Studies in Music Education,* 45, 344 - 361. https://doi.org/10.1177/1321103X211066844.

Curzel, F., Tillmann, B., & Ferreri, L. (2024). Lights on music cognition: A systematic and critical review of fNIRS applications and future perspectives. *Brain and Cognition*, 180. https://doi.org/10.1016/j.bandc.2024.106200.

Dalkilic, M. (2017). Inclusive Education Twenty Years After Salamanca. *Mind, Culture, and Activity*, 24, 178 - 180. https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1188963.

David-Izvernar, M., Roman, A., Bocoș, M., Ciascai, L., Rad, D., Răduț-Taciu, R., Sinaci, M., Toderici, O., Mara, D., Mara, E., Egerău, A., & Vîrlan, M. (2025). Student's perceptions of inclusive and empowering school environments in secondary multiethnic schools. *Journal of Infrastructure, Policy and Development*. https://doi.org/10.24294/jipd10634.

David-Izvernar, M., Roman, A., Bocoș, M., Rad, D., Costin, A., Dughi, T., Rus, M., Chiș, R., Sinaci, M., Roman, R., & Chiș, S. (2025). A comparative study of intercultural competence and inclusion: Mainstream vs. multiethnic schools using the Intercultural Competence and Inclusion in Education Scale (ICIES). *Journal of Infrastructure, Policy and Development*. https://doi.org/10.24294/jipd10635.

Davila-Barrio, P., Arriaga, C., & Cabedo-Mas, A. (2023). Empathy in group musical performance: A review of the literature. *Review of Education*. https://doi.org/10.1002/rev3.3426.

De Beco, G. (2014). The Right to Inclusive Education According to Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Background, Requirements and (Remaining) Questions. *Netherlands Quarterly of Human Rights*, 32, 263 - 287. https://doi.org/10.1177/016934411403200304.

De Beco, G. (2016). Transition to Inclusive Education Systems According to the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Nordic Journal of Human Rights*, 34, 40 - 59. https://doi.org/10.1080/18918131.2016.1153183.

De Bruin, K. (2022). 150 years of Education for Students with Disability: Progress Made and Remaining Challenges. Guest Editorial. *Australian Journal of Education*, 66, 215 - 217. https://doi.org/10.1177/00049441221131875.

De Hei, M., Tabacaru, C., Sjoer, E., Rippe, R., & Walenkamp, J. (2019). Developing Intercultural Competence Through Collaborative Learning in International Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 24, 190 - 211. https://doi.org/10.1177/1028315319826226.

De Oliveira Castro, Á., & Rezende, D. (2023). Music consumption and taste internalisation practices among educated Brazilian metal listeners and members of musical scenes. *Poetics*. https://doi.org/10.1016/j.poetic.2023.101803.

De Villiers, A. (2021). (Re)organizing the music curriculum as multicultural music education. *International Journal of Music Education*, 39, 383 - 393. https://doi.org/10.1177/0255761420986219.

De Witte, M., Da Silva Pinho, A., Stams, G., Moonen, X., Bos, A., & Van Hooren, S. (2020). Music therapy for stress reduction: a systematic review and meta-analysis. *Health Psychology Review*, 16, 134 - 159. https://doi.org/10.1080/17437199.2020.1846580.

Del Barrio, L., Casanova, Ó., & Vernia, A. (2024). Music Teacher Competences Oriented Toward Inclusive Education: An Analysis of Proposals in the Initial Pre-Service Teacher Training Phase. *SAGE Open*, 14. https://doi.org/10.1177/21582440241293599.

Del Mar Bernabé Villodre, M., Azorín-Delegido, J., & Martínez-Bello, V. (2024). Representations of cultural diversity in music education textbooks: a critical and comparative analysis. *Multicultural Education Review*, 16, 25 - 43. https://doi.org/10.1080/2005615X.2024.2338977.

Del Mar Bernabé Villodre, M., Azorín-Delegido, J., & Martínez-Bello, V. (2024). Representations of cultural diversity in music education textbooks: a critical and comparative analysis. *Multicultural Education Review*, 16, 25 - 43. https://doi.org/10.1080/2005615X.2024.2338977.

Del Mar Bernabé, M., & Martínez-Bello, V. (2021). Evolution of racism in Spanish music textbooks: a real path towards interculturality through images?. *Journal for Multicultural Education*. https://doi.org/10.1108/jme-05-2021-0062.

Demorest, S., Morrison, S., Nguyen, V., & Bodnar, E. (2016). The Influence of Contextual Cues on Cultural Bias in Music Memory. *Music Perception*, 33, 590-600. https://doi.org/10.1525/MP.2016.33.5.590.

Dissinger, M. (2023). A Student-Affirming Approach to Middle School Classroom Music: Four Guiding Principles for Curriculum and Instruction. *Journal of General Music Education*, 37, 11 - 16. https://doi.org/10.1177/27527646231214463.

Diz-Otero, M., Pino-Juste, M., Esteve-Faubel, J., & Domínguez-Lloria, S. (2023). The Development of Soft Skills through Music in Educational Contexts: A Systematic Review. *Education Sciences*. https://doi.org/10.3390/educsci13121194.

Djokpe, M. (2020). The role and place of music in Dipo Ceremony amongst the Krobo people of Ghana: A cultural exploration. *Research Journal in Advanced Humanities*. https://doi.org/10.58256/rjah.v1i1.114.

Domínguez, C., De Ormaechea Otarola, V., Tobaruela, M., & Ramírez, N. (2025). Educating for Diversity: Intercultural and Inter-Religious Sensitivity in Early Childhood and Primary School Teachers in Training at the University of Barcelona. *Religions*. https://doi.org/10.3390/rel16020238.

Dong, S., Bryant, C., & Liu, L. (2024). Fostering intercultural interactions and outcomes for domestic graduate students through internationalization-at-home efforts. *Social Psychology of Education*. https://doi.org/10.1007/s11218-024-09902-6.

Dores, R., Delgado-García, M., & Conde-Vélez, S. (2025). Will higher education help develop intercultural competence? A systematic review in WoS and Scopus / ¿Ayudará la educación superior a desarrollar la competencia intercultural? Una revisión sistemática en WoS y Scopus. *Culture and Education*, 37, 143 - 159. https://doi.org/10.1177/11356405241305305.

Dorsett, P., Larmar, S., & Clark, J. (2019). Transformative Intercultural Learning: A Short-Term International Study Tour. *Journal of Social Work Education*, 55, 565 - 578. https://doi.org/10.1080/10437797.2018.1548984.

Draper, A. (2021). Music Education for Students With Autism Spectrum Disorder in a Full-Inclusion Context. *Journal of Research in Music Education*, 70, 132 - 155. https://doi.org/10.1177/00224294211042833.

Du, J., & Leung, B. (2021). The sustainability of multicultural music education in Guizhou Province, China. *International Journal of Music Education*, 40, 131 - 148. https://doi.org/10.1177/02557614211027375.

Dubbeld, A., De Hoog, N., Brok, P., & De Laat, M. (2019). Teachers' multicultural attitudes and perceptions of school policy and school climate in relation to burnout. *Intercultural Education*, 30, 599 - 617. https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1538042.

Dufka, V. (2024). The Hymn Gloria and Its Place in the Celebration of the Eucharist. *Religions*. https://doi.org/10.3390/rel15010095.

Dullaart, G., Coetsee, Y., Farmer, J., Jennifer, J., Joorst, J., Loots, R., McKay, M., & Ntwasa, S. (2023). Challenges of transforming curricula: Reflections by an interdisciplinary Community of Practice. *Transformation in Higher Education*. https://doi.org/10.4102/the.v8i0.301.

Dumitru, D. (2019). Creating meaning. The importance of Arts, Humanities and Culture for critical thinking development. *Studies in Higher Education*, 44, 870 - 879. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1586345.

Durán-Martínez, R., González-Ortega, E., Martín-Pastor, E., & Pérez-García, E. (2024). Inclusive Teaching Practices Implemented in Primary School Bilingual Programmes in Spain: Teachers' Views and Associated Factors.. *System*. https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103393.

Dursun, H., Claes, E., & Ağirdağ, O. (2021). Diversity pedagogical content knowledge: a new conceptual framework and assessment across different teacher education programmes. *Multicultural Education Review*, 13, 303 - 322. https://doi.org/10.1080/2005615X.2021.2006118.

Dyce, C., Hawthorne, K., & Wire, J. (2024). Culture of Interculturality, Diversity, Equity, and Inclusion (IDEI) Assessment: Lessons from a Social Justice-Based Intercultural Learning Certificate Program for Preservice Teachers. *Education Sciences*. https://doi.org/10.3390/educsci14050482.

Dyce, C., Wire, J., Jean, T., & Hawthorne, K. (2025). I didn't know what I didn't know: assessing an innovative teacher education certification program centering interculturalism, diversity, equity and inclusion. *Journal for Multicultural Education*. https://doi.org/10.1108/jme-12-2024-0168.

Echeita, G. (2018). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea Ediciones.

Eckert, S., & Miller, M. (2023). Building cultural awareness and intercultural empathy using the critical incident analysis method. *Journal for Multicultural Education*. https://doi.org/10.1108/jme-09-2022-0113.

Egana-del Sol, P., Contreras, D., & Valenzuela, J. (2019). The impact of art-education on human Capital: An empirical assessment of a youth orchestra. *International Journal of Educational Development*. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.102105.

Egger, J. (2019). Effects of cooperative learning on preservice elementary teachers' interest in and integration of music into core academic subjects. *International Journal of Music Education*, 37, 608 - 621. https://doi.org/10.1177/0255761419852173.

Einfalt, J., Alford, J., & Theobald, M. (2022). Making talk work: using a dialogic approach to develop intercultural competence with students at an Australian university. *Intercultural Education*, 33, 211 - 229. https://doi.org/10.1080/14675986.2022.2031903.

Elbaz, V. (2021). Jewish music in northern morocco and the building of sonic identity boundaries. *The Journal of North African Studies*, 27, 1027 - 1059. https://doi.org/10.1080/13629387.2021.1884855.

Elias, A., & Mansouri, F. (2023). Towards a critical transformative approach to inclusive intercultural education. *Journal of Multicultural Discourses*, 18, 4 - 21. https://doi.org/10.1080/17447143.2023.2211568.

Elvers, P., Fischinger, T., & Steffens, J. (2018). Music listening as self-enhancement: Effects of empowering music on momentary explicit and implicit self-esteem. *Psychology of Music*, 46, 307 - 325. https://doi.org/10.1177/0305735617707354.

Engelbrecht, P. (2020). Inclusive education: Developments and challenges in South Africa. *PROSPECTS*, 49, 219 - 232. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09499-6.

Epelde-Larrañaga, A., & Bravo-Yebra, V. (2020). Música andalusí y árabe: propuesta para su impartición en Bachillerato. *DEDiCA. Revista De Educação E Humanidades (dreh)*, (17), 95–113. https://doi.org/10.30827/dreh.v0i17.11323

Epelde-Larrañaga, A., Oñederra Ramírez, J. A., & Estrada-Vidal, L. I. (2020). Music as a resource against bullying and cyberbullying: Intervention in two centers in Spain. *Sustainability, 12*(5), 2057. https://doi.org/10.37473/fic/10.3390/su12052057.

Escarbajal-Frutos, A., Izquierdo-Rus, T., Aznar-Díaz, I., & Cáceres-Reche, M. (2019). Intercultural and Community Schools. Learning to Live together. *Sustainability*. https://doi.org/10.3390/SU11133734.

Espinoza, M., Vossoughi, S., Rose, M., & Poza, L. (2020). Matters of participation: notes on the study of dignity and learning. *Mind, Culture, and Activity*, 27, 325 - 347. https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1779304.

Esteban-Guitart, M., Lalueza, J., Zhang-Yu, C., & Llopart, M. (2019). Sustaining Students' Cultures and Identities. A Qualitative Study Based on the Funds of Knowledge and Identity Approaches. *Sustainability*. https://doi.org/10.3390/SU11123400.

Esteban-Guitart, M., Lalueza, J., Zhang-Yu, C., & Llopart, M. (2019). Sustaining Students' Cultures and Identities. A Qualitative Study Based on the Funds of Knowledge and Identity Approaches. *Sustainability*. https://doi.org/10.3390/SU11123400.

Estrada-Vidal, L., Epelde-Larrañaga, A., & Chacón-Borrego, F. (2022). Predictive Model of The Factors Involved in Cyberbullying of Adolescent Victims. *Frontiers in Psychology, 12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.798926.

Estrada-Vidal, L.I. & Epelde-Larranaga, A. (2020). Modelo Músico-Emocional aplicado a la diversidad cultural: Identificación y gestión de emociones a través de la música en los centros escolares. *European Scientific Journal, ESJ. 16*(41), 53. https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n41p53

Evan, R., Berte, E., Li, J., & Culbreth, D. (2025). Students' perceptions of culturally relevant teaching practices. *Journal of Education for Business*, 100, 57 - 65. https://doi.org/10.1080/08832323.2024.2449501.

Fanu, L., Schmidt, E., & Virendrakumar, B. (2022). Inclusive education for children with visual impairments in sub-Saharan Africa: Realising the promise of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *International Journal of Educational Development*. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102574.

Fay, R., Mawson, D., & Bithell, C. (2022). Intercultural musicking: learning through klezmer. *Language and Intercultural Communication*, 22, 204 - 220. https://doi.org/10.1080/14708477.2022.2029467.

Fellezs, K. (2021). Preaching from the Choir: Music Departments and Their Discontents. *Journal of the Society for American Music*, 15, 466 - 469. https://doi.org/10.1017/S1752196321000353.

Feng, Y., & Wang, M. (2025). Effect of music therapy on emotional resilience, well-being, and employability: a quantitative investigation of mediation and moderation. *BMC Psychology*, 13. https://doi.org/10.1186/s40359-024-02336-x.

Fernández-García, A. (2024). Musical Input and a Multiliteracies Approach to Facilitate Intercultural EFL Learning. *International Journal of English Studies*. https://doi.org/10.6018/ijes.554961.

Fielding, R., Galante, A., Bonar, G., Wang, M., & God, Y. (2023). Teaching for intercultural understanding – to what extent do curriculum documents encourage transformative intercultural experiences?. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45, 4384 - 4399. https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2170390.

Figueredo-Canosa, V., Jiménez, L., Romero, C., & Berlanga, M. (2020). Teacher Training in Intercultural Education: Teacher Perceptions. *Education Sciences*. https://doi.org/10.3390/educsci10030081.

Figueredo-Canosa, V., Jiménez, L., Romero, C., & Berlanga, M. (2020). Teacher Training in Intercultural Education: Teacher Perceptions. *Education Sciences*. https://doi.org/10.3390/educsci10030081.

Filippou, K., Acquah, E., & Bengs, A. (2025). Inclusive policies and practices in higher education: A systematic literature review. *Review of Education*. https://doi.org/10.1002/rev3.70034.

Fletcher, L., & Beauregard, T. (2022). The psychology of diversity and its implications for workplace (in)equality: Looking back at the last decade and forward to the next. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. https://doi.org/10.1111/joop.12388.

Fontaine, F. (2019). Inclusive education for learners with disabilities: the role of the European Union. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 61. https://doi.org/10.1111/dmcn.13966.

Font-Navarrete, D. (2021). Writing Orisha Music: Text, Tradition, and Creativity in Afro-Cuban Liturgy. *Religions*. https://doi.org/10.3390/rel12110964.

Forbes, M. (2020). The value of collaborative learning for music practice in higher education. *British Journal of Music Education*, 37, 207 - 220. https://doi.org/10.1017/S0265051720000200.

Forbes, M., Goopy, J., & Krause, A. (2023). The experiential salience of music in identity for singing teachers. *Musicae Scientiae*, 28, 237 - 253. https://doi.org/10.1177/10298649231198002.

Ford, M. (2020). Communication, identity, respect: a case study of collaborative music practice in a community music project. *Music Education Research*, 22, 287 - 303. https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1763287.

Foster, R., & Sutela, K. (2024). Ecosocial approach to music education. *Music Education Research*, 26, 99 - 111. https://doi.org/10.1080/14613808.2024.2319586.

Fram, N. (2023). Music in the Middle: A Culture-Cognition-Mediator Model of Musical Functionality. *Perspectives on Psychological Science*, 18, 1178 - 1197. https://doi.org/10.1177/17456916221144266.

Fuelberth, R., & Woody, R. (2023). Inclusive music teacher education: Valuing breadth and diversity through authentic immersive experiences. *International Journal of Music Education*, 43, 243 - 255. https://doi.org/10.1177/02557614231199251.

Gao, F. (2024). Taking innovative humanising pedagogy towards Thirdness: sustaining the development of intercultural competence. *Language and Intercultural Communication*, 24, 118 - 136. https://doi.org/10.1080/14708477.2024.2328157.

García-Carmona, M., Fuentes-Mayorga, N., & Rodríguez-García, A. (2021). Educational Leadership for Social Justice in Multicultural Contexts: The Case of Melilla, Spain. *Leadership and Policy in Schools*, 20, 76 - 94. https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1833939.

García-Carmona, M., Fuentes-Mayorga, N., & Rodríguez-García, A. (2021). Educational Leadership for Social Justice in Multicultural Contexts: The Case of Melilla, Spain.

Leadership and Policy in Schools, 20, 76 - 94. https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1833939.

García-Vallès, X., Martín, B., Gavaldà, J., & Romero, A. (2024). Students' Perceptions of Teacher Training for Inclusive and Sustainable Education: From University Classrooms to School Practices. *Sustainability*. https://doi.org/10.3390/su16104037.

Garrido, M., Ruiz-Cabezas, A., Domínguez, M., Dueñas, M., Navío, E., & Rivilla, A. (2020). Teachers' Training in the Intercultural Dialogue and Understanding: Focusing on the Education for a Sustainable Development. *Sustainability*. https://doi.org/10.20944/preprints202010.0120.v1.

Genkova, P., & Schreiber, H. (2022). Diversity attitudes and sensitivity of employees and leaders in the German STEM-sector. *Frontiers in Psychology*, 13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.960163.

Gervás, J., & Guerrero, M. (2018). La música como modelo de inclusión social en espacios educativos con alumnado gitano e inmigrante. *Revista Complutense de Educación*, 29, 1091-1108. https://doi.org/10.5209/RCED.54878.

Giavrimis, P., & Dimitriadou, S. (2023). Interculturality in Greek Education: Practices and Challenges of Implementation. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*. https://doi.org/10.29333/ejecs/1564.

Gibson, M. (2025). Secondary Choral Music Educators' Usage of African American Spirituals in American Music Classrooms. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. https://doi.org/10.5406/21627223.243.03.

Golubeva, I., & Yelubayeva, P. (2025). Diversity, Equity, Inclusion and Intercultural Citizenship in Higher Education. *Arab World English Journal*. https://doi.org/10.24093/awej/vol16no1.29.

Gomez, C., & Taylor, K. (2018). Cultural differences in conflict resolution strategies. *International Journal of Cross Cultural Management*, 18, 33 - 51. https://doi.org/10.1177/1470595817747638.

Gómez-Hurtado, I., Valdes, R., González-Falcón, I., & Vargas, F. (2021). Inclusive Leadership: Good Managerial Practices to Address Cultural Diversity in Schools. *Social Inclusion*. https://doi.org/10.17645/si.v9i4.4611.

Gómez-Zapata, J., Herrero-Prieto, L., & Rodríguez-Prado, B. (2020). Does music soothe the soul? Evaluating the impact of a music education programme in Medellin, Colombia. *Journal of Cultural Economics*, 45, 63-104. https://doi.org/10.1007/s10824-020-09387-z.

Gonzales, O., & De María Sánchez-Aguirre, F. (2025). Interculturalidad y formación docente EIB. Percepciones desde la práctica pedagógica. *Desde el Sur*. https://doi.org/10.21142/des-1702-2025-0019.

González, L., & Ortega, F. (2011). How do Very Open Economies Absorb Large Immigration Flows? Recent Evidence from Spanish Regions. *Labour Economics*, 18, 57-70. https://doi.org/10.2139/SSRN.1367722.

González-Grandón, X. (2018). How music connects: social sensory consciousness in musical ritual. *Material Religion*, 14, 423 - 425. https://doi.org/10.1080/17432200.2018.1485353.

González-Leonardo, M., López-Gay, A., & Esteve, A. (2022). Interregional migration of human capital in Spain. *Regional Studies, Regional Science*, 9, 324 - 342. https://doi.org/10.1080/21681376.2022.2060131.

Good-Perkins, E. (2021). Culturally Sustaining Music Education and Epistemic Travel. *Philosophy of Music Education Review*, 29, 47 - 66. https://doi.org/10.2979/PHILMUSIEDUCREVI.29.1.04.

Gorski, P., & Parekh, G. (2020). Supporting Critical Multicultural Teacher Educators: Transformative teaching, social justice education, and perceptions of institutional support. *Intercultural Education*, 31, 265 - 285. https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1728497.

Gracyk, T. (2019). The Value of Popular Music: An Approach from Post-Kantian Aesthetics. *The British Journal of Aesthetics*. https://doi.org/10.1093/aesthj/ayz036.

Grant, C., & Low-Choy, S. (2020). Social awareness and engagement in undergraduate music students: Generating a foundation for curriculum decisions. *Research Studies in Music Education*, 43, 144 - 160. https://doi.org/10.1177/1321103X19899170.

Gray, D. (2019). Equity in Music Education: Cultural Diversity in the Music Classroom—EMBRACE the Challenge. *Music Educators Journal*, 106, 66 - 68. https://doi.org/10.1177/0027432119878704.

Groon, J. (2025). Popular music pedagogy in music teacher education: A literature review. *Journal of Popular Music Education*. https://doi.org/10.1386/jpme_00154_1.

Guan, T., & Matsunobu, K. (2022). Effects of an intercultural music course on adolescents' intergroup attitudes in southwest China. *Music Education Research*, 24, 238 - 255. https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2042501.

Guan, T., Liu, J., & Luo, N. (2024). Exploring the changes in cultural identity of primary school students in a Chinese orchestra. *International Journal of Music Education*, 43, 22 - 38. https://doi.org/10.1177/02557614241228626.

Guan, T., Luo, N., & Matsunobu, K. (2022). Nurturing student ethnic identity through culturally responsive music teaching in China. *International Journal of Music Education*, 41, 598 - 615. https://doi.org/10.1177/02557614221132550.

Guan, T., Luo, N., & Matsunobu, K. (2022). Nurturing student ethnic identity through culturally responsive music teaching in China. *International Journal of Music Education*, 41, 598 - 615. https://doi.org/10.1177/02557614221132550.

Guillén-Martínez, D., Alcázar-Espinoza, J., Rámirez-Sánchez, I., Samaniego-Cobo, T., & Villacís-Macías, C. (2025). Policies, Assistive Technologies, and Barriers in Inclusive Education: A Global Systematic Review (2019-2024). *Journal of Posthumanism*. https://doi.org/10.63332/joph.v5i2.418.

Gunara, S., & Sutanto, T. (2021). Enhancing the Intercultural Competence Development of Prospective Music Teacher Education: A Case Study in Indonesia. *International Journal of Higher Education*. https://doi.org/10.5430/IJHE.V10N3P150.

Gwerevende, S., & Mthombeni, Z. (2023). Safeguarding intangible cultural heritage: exploring the synergies in the transmission of Indigenous languages, dance and music practices in Southern Africa. *International Journal of Heritage Studies*, 29, 398 - 412. https://doi.org/10.1080/13527258.2023.2193902.

Habib, M., Lardy, C., Desiles, T., Commeiras, C., Chobert, J., & Besson, M. (2016). Music and Dyslexia: A New Musical Training Method to Improve Reading and Related Disorders. *Frontiers in Psychology*, 7. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00026.

Hackett, S., Janssen, J., Beach, P., Perreault, M., Beelen, J., & Van Tartwijk, J. (2023). The effectiveness of Collaborative Online International Learning (COIL) on intercultural

competence development in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20. https://doi.org/10.1186/s41239-022-00373-3.

Hadley, S., & Norris, M. (2016). Musical Multicultural Competency in Music Therapy: The First Step. *Music Therapy Perspectives*, 34, 129-137. https://doi.org/10.1093/MTP/MIV045.

Haegele, J. (2019). Inclusion Illusion: Questioning the Inclusiveness of Integrated Physical Education. *Quest*, 71, 387 - 397. https://doi.org/10.1080/00336297.2019.1602547.

Hahl, K., & Löfström, E. (2016). Conceptualizing interculturality in multicultural teacher education. Journal of Multicultural Discourses, 11(3), 300-314. doi: 10.1080/17447143.2015.1134544.

Hajisoteriou, C., & Sorkos, G. (2022). Towards a new paradigm of "Sustainable Intercultural and inclusive education": A comparative "blended" approach. *Education Inquiry*, 14, 496 - 512. https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2071016.

Hall, S. (2024). Reimagining Inclusive Music Education: Reflections from a Black Music Educator. *Philosophy of Music Education Review*, 32, 62 - 82. https://doi.org/10.2979/pme.00007.

Hall, S. (2024). Reimagining Inclusive Music Education: Reflections from a Black Music Educator. *Philosophy of Music Education Review*, 32, 62 - 82. https://doi.org/10.2979/pme.00007.

Hallam, S., Creech, A., & McQueen, H. (2017). Teachers' perceptions of the impact on students of the Musical Futures approach. *Music Education Research*, 19, 263 - 275. https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1108299.

Hallam, S., Creech, A., & McQueen, H. (2018). Pupils' perceptions of informal learning in school music lessons. *Music Education Research*, 20, 213 - 230. https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1249358.

Han, R., Bos, V., Wiebusch, F., Broughton, M., & Dingle, G. (2025). The Impact of Choir Singing on International Students' Sense of Belonging, Loneliness, and Wellbeing: A Controlled Evaluation of UQ Voices. *Behavioral Sciences*, 15. https://doi.org/10.3390/bs15050575.

Hanson, J. (2022). Examining student depictions of actual and ideal learning experiences in elementary general music. *Research Studies in Music Education*, 45, 279 - 297. https://doi.org/10.1177/1321103X221096553.

Haskollar, E., & Bagwe, T. (2022). Do Demographics Matter? The Relationship between Student Characteristics and Intercultural Competence. *Journal of Intercultural Communication Research*, 52, 25 - 55. https://doi.org/10.1080/17475759.2022.2102059.

Hatch, E. (2024). Differentiation in General Music. *Journal of General Music Education*, 38, 36 - 40. https://doi.org/10.1177/27527646241290237.

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19, 206-217. https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778.

Hayes, A., & Cheng, J. (2020). Datafication of epistemic equality: advancing understandings of teaching excellence beyond benchmarked performativity. *Teaching in Higher Education*, 25, 493 - 509. https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1689387.

Heil, L. (2017). Teaching Improvisation through Melody and Blues-Based Harmony: A Comprehensive and Sequential Approach. *Music Educators Journal*, 104, 40 - 46. https://doi.org/10.1177/0027432117711484.

Heldal, F., Sjøvold, E., & Stålsett, K. (2020). Shared cognition in intercultural teams: collaborating without understanding each other. *Team Performance Management*, 26, 211-226. https://doi.org/10.1108/tpm-06-2019-0051.

Helton, B. (2023). Enculturated Pedagogy: A Dialectic Approach to Music Teaching and Learning. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. https://doi.org/10.5406/21627223.237.04.

Heredia-Carroza, J., Martos, L., & Aguado, L. (2020). How to Measure Intangible Cultural Heritage Value? The Case of Flamenco in Spain. *Empirical Studies of the Arts*, 39, 149 - 170. https://doi.org/10.1177/0276237420907865.

Herman, C. (2024). Self-Efficacy and Commitment Among Music Student Teachers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. https://doi.org/10.5406/21627223.240.03.

Hernandez, F., & Kose, B. W. (2011). The Developmental Model of Intercultural Sensitivity: A Tool for Understanding Principals' Cultural Competence. *Education and Urban Society*, *44*(4), 512-530. https://doi.org/10.1177/0013124510393336 (Original work published 2012)

Hernandez-Ruiz, E. (2019). How is music processed? Tentative answers from cognitive neuroscience. *Nordic Journal of Music Therapy*, 28, 315 - 332. https://doi.org/10.1080/08098131.2019.1587785.

Hernández-Torrano, D., Somerton, M., & Helmer, J. (2020). Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: a bibliometric review of the literature over 25 years. *International Journal of Inclusive Education*, 26, 893 - 912. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1747555.

Herrera, A., & Berrío, N.J. (2017). Escucha musical y respuestas psicofisiológicas. *Publicaciones, 47*, 97-126. [http://hdl.handle.net/10481/52073]

Hess, J. (2021). Cultural Competence or the Mapping of Racialized Space: Cartographies of Music Education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, *227*, 7–28. https://www.jstor.org/stable/10.5406/bulcouresmusedu.227.0007

Hesselink, N. (2021). Western Popular Music, Ethnomusicology, and Curricular Reform: A History and a Critique. *Popular Music and Society*, 44, 558 - 578. https://doi.org/10.1080/03007766.2021.2000280.

Hincapie, M., & Costa, P. (2024). Fostering hybrid team performance through inclusive leadership strategies. *Organizational Dynamics*. https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2024.101072.

Ho, L., Wheaton, B., & Baumann, S. (2020). A life course perspective on cultural capital acquisition: How the timing and duration of musical socialization affect the taste for classical music and opera. *Poetics*, 101498. https://doi.org/10.1016/j.poetic.2020.101498.

Hofmeyr, A. (2020). Taking Advantage of a Multicultural Campus: Impact of At-Home Intercultural Initiatives on Japanese Students' Skills and Future Goals. *Journal of Studies in International Education*, 25, 182 - 202. https://doi.org/10.1177/1028315320906159.

Hogle, L. (2020). Inclusion of a music learner with ASD through play-full intersubjectivity. *Research Studies in Music Education*, 43, 212 - 225. https://doi.org/10.1177/1321103X20935208.

Holmes, P., Ganassin, S., & Li, S. (2022). Reflections on the co-construction of an interpretive approach to interculturality for higher education in China. *Language and Intercultural Communication*, 22, 503 - 518. https://doi.org/10.1080/14708477.2022.2114491.

Holmgren, C. (2022). Empowering piano students of Western classical music: challenging teaching and learning of musical interpretation in higher education. *Music Education Research*, 24, 574 - 587. https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2101632.

Homan, A., Gündemir, S., Buengeler, C., & Van Kleef, G. (2020). Leading diversity: Towards a theory of functional leadership in diverse teams.. *The Journal of applied psychology*. https://doi.org/10.1037/apl0000482.

Horsthemke, K. (2021). Diversity and Epistemic Marginalisation: The Case of Inclusive Education. *Studies in Philosophy and Education*, 40, 549 - 565. https://doi.org/10.1007/s11217-021-09764-x.

Howard, K. (2020). Equity in Music Education: Cultural Appropriation Versus Cultural Appreciation—Understanding the Difference. *Music Educators Journal*, 106, 68 - 70. https://doi.org/10.1177/0027432119892926.

Huang, L. (2017). Co-curricular activity-based intercultural competence development: students' outcome of internationalisation at universities. *Innovations in Education and Teaching International*, 54, 184 - 193. https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1184098.

Huertas, M., Giraldo, S., Castro, F., & Sánchez, D. (2024). Experiences and Challenges of Inclusive Education in Higher Education. *Evolutionary Studies In Imaginative Culture*. https://doi.org/10.70082/esiculture.vi.2416.

Humberstone, J., Zhao, C., Liu, D., & Elizabeth, M. (2023). Stimulating music educator worldview change through a pedagogy of provocation, critical thinking and peer-review. *International Journal of Music Education*, 42, 47 - 67. https://doi.org/10.1177/02557614221149223.

Humes, W. (2021). The 'iron Cage' Of Educational Bureaucracy. *British Journal of Educational Studies*, 70, 235 - 253. https://doi.org/10.1080/00071005.2021.1899129.

Iglesias, P., & Tejada, J. (2024). Practice as Research through Inquiry-Based Learning: A Pedagogical Intervention with Music Students in Higher Education. *Education Sciences*. https://doi.org/10.3390/educsci14070738.

Ilari, B., & Cho, E. (2023). Musical participation and positive youth development in middle school. *Frontiers in Psychology*, 13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1056542.

Ilari, B., & Cho, E. (2023). Musical participation and positive youth development in middle school. *Frontiers in Psychology*, 13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1056542.

Ilari, B., Helfter, S., & Huynh, T. (2020). Associations Between Musical Participation and Young Children's Prosocial Behaviors. *Journal of Research in Music Education*, 67, 399 - 412. https://doi.org/10.1177/0022429419878169.

Ingram, N., & Gamsu, S. (2022). Talking the Talk of Social Mobility: The Political Performance of a Misguided Agenda. *Sociological Research Online*, 27, 189 - 206. https://doi.org/10.1177/13607804211055493.

Instituto Nacional de Estadística. (2024, 1 de enero). *Censo anual de población: Andalucía, población extranjera empadronada* [Datos estadísticos]. https://www.ine.es

Isabirye, J. (2021). Can indigenous music learning processes inform contemporary schooling?. *International Journal of Music Education*, 39, 151 - 166. https://doi.org/10.1177/0255761421996373.

Isabirye, J. (2024). Community musicking and musical cognition among adungu music communities of the Acholi people from Awach, Gulu district, Northern Uganda. *Research Studies in Music Education*. https://doi.org/10.1177/1321103x241261564.

Ivasenko, Ya. V. (2023). Actividad musical y motora del alumnado en clases de música. *Arte y Educación , 2*(108), 19–25. https://doi.org/10.32405/2308-8885-2023-2(108)-19-25

Izen, S., Cassano-Coleman, R., & Piazza, E. (2023). Music as a window into real-world communication. *Frontiers in Psychology*, 14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1012839.

Izu, B., & De Villiers, A. (2022). The Functional Role of Traditional Music and Dance in Xhosa Traditional Healers' Ceremonial Rites. *E-Journal of Humanities, Arts and Social Sciences*. https://doi.org/10.38159/ehass.20223136.

Jacoby, N., Margulis, E., Clayton, M., Hannon, E., Honing, H., Iversen, J., Klein, T., Mehr, S., Pearson, L., Peretz, I., Perlman, M., Polak, R., Ravignani, A., Savage, P., Steingo, G., Stevens, C., Trainor, L., Trehub, S., Veal, M., & Wald-Fuhrmann, M. (2020). Cross-Cultural Work in Music Cognition: Challenges, Insights, and Recommendations.. *Music perception*, 37 3, 185-195 . https://doi.org/10.1525/mp.2020.37.3.185.

Jaschke, A., Honing, H., & Scherder, E. (2018). Longitudinal Analysis of Music Education on Executive Functions in Primary School Children. *Frontiers in Neuroscience*, 12. https://doi.org/10.3389/fnins.2018.00103.

Jellison, J., Draper, E., & Brown, L. (2017). Learning Together: The Instinct to Do Good and Peer-Assisted Strategies That Work. *Music Educators Journal*, 104, 15 - 20. https://doi.org/10.1177/0027432117713823.

Jenkins, C. (2022). Assimilation and Integration in Classical Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*. https://doi.org/10.22176/act21.2.156.

Jesse, D. (2022). Over-Generalizing, Under-Promising, and Over-Promising: Singing Sadness and Joy in the Church. *Religions*. https://doi.org/10.3390/rel13121172.

Jiang, J. (2024). Impact of music learning on students' psychological development with mediating role of self-efficacy and self-esteem. *PLOS ONE*, 19. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0309601.

Johnson, D., Harney, K., Languell-Pudelka, A., & Kanzler, C. (2024). Fostering Literacy Skills Through Authentic Integration in K-8 Music Classrooms. *Journal of General Music Education*, 38, 28 - 33. https://doi.org/10.1177/27527646241265674.

Johnson, R., DeCuir-Gunby, J., Kenney, A., & Lyons, T. (2025). Black Student Belonging in K12 Schools: Implications for Policy and Practice Amid Attacks on Diversity, Equity, and Inclusion. *Social Issues and Policy Review*. https://doi.org/10.1111/sipr.70002.

Joppke, C. (2018). War of words: interculturalism v. multiculturalism. *Comparative Migration Studies*, 6. https://doi.org/10.1186/s40878-018-0079-1.

Jorritsma, M. (2021). Teaching ethnomusicology in times of trouble: a perspective from Johannesburg, South Africa. *Ethnomusicology Forum*, 30, 105 - 128. https://doi.org/10.1080/17411912.2021.1938627.

Joseph, D., Nethsinghe, R., & Cabedo-Mas, A. (2020). "We learnt lots in a short time": Cultural exchange across three universities through songs from different lands. *International Journal of Music Education*, 38, 177 - 193. https://doi.org/10.1177/0255761419880027.

Juan-Morera, B., Nadal-García, I., & López-Casanova, B. (2022). Systematic Review of Inclusive Musical Practices in Non-Formal Educational Contexts. *Education Sciences*. https://doi.org/10.3390/educsci13010005.

Kallimopoulou, E. (2022). Encounters in Musical Ethnography as Opportunities for Transformative Learning. *Teaching Anthropology*. https://doi.org/10.22582/ta.v10i2.571.

Kang, S. (2021). Intercultural Development Among Music Students and Teachers: A Literature Review. *Update: Applications of Research in Music Education*, 41, 45 - 53. https://doi.org/10.1177/87551233211061483.

Kang, S. (2025). Adaptations, Code-Switching, and Novelty With Cultural Integrity: Musicians Performing and Learning Musical Instruments in Different Musical Traditions. *Journal of Research in Music Education*. https://doi.org/10.1177/00224294251317170.

Kang, S., Yoo, H., Fung, C., Matsunobu, K., & Romero, S. (2024). Virtual Musical Instruments in Music Classrooms: Performing with East Asian Music Cultures. *Music Educators Journal*, 110, 28 - 36. https://doi.org/10.1177/00274321241237403.

Karimian, Z., & Chahartangi, F. (2024). Development and validation of a questionnaire to measure educational agility: a psychometric assessment using exploratory factor analysis. *BMC medical education*, *24*(1), 1284. https://doi.org/10.1186/s12909-024-06307-z

Karsgaard, C. (2021). Rethinking and Reinventing Intercultural Education in Post-Secondary Institutions: A Critical, Anti-Colonial Approach. *Research in Comparative and International Education*. https://doi.org/10.5206/cieeci.v50i1.14539.

Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *PROSPECTS*, 49, 135 - 152. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2.

Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *PROSPECTS*, 49, 135 - 152. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2.

Kempf, A., Benedek, M., & Schiavio, A. (2024). An observation of a negative effect of social cohesion on creativity in musical improvisation. *Scientific Reports*, 14. https://doi.org/10.1038/s41598-024-52350-7.

Kenny, N., McCoy, S., & Norman, J. (2023). A Whole Education Approach to Inclusive Education: An Integrated Model to Guide Planning, Policy, and Provision. *Education Sciences*. https://doi.org/10.3390/educsci13090959.

Khalifa, M., Gooden, M., & Davis, J. (2016). Culturally Responsive School Leadership. *Review of Educational Research*, 86, 1272 - 1311. https://doi.org/10.3102/0034654316630383.

Khamzina, K., Stanczak, A., Brasselet, C., Desombre, C., Legrain, C., Rossi, S., Guirimand, N., & Cilia, F. (2024). Designing Effective Pre-service Teacher Training in Inclusive Education: a Narrative Review of the Effects of Duration and Content Delivery Mode on Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education. *Educational Psychology Review*. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09851-8.

Khan, U., Iqbal, M., & Jumani, N. (2023). A Review of Culturally Responsive Teaching for Bridging the Gap of Teaching Efforts and Performance of Culturally Diverse Learners. *Journal of Education and Social Studies*. https://doi.org/10.52223/jess.2023.4210.

Kim, R. (2023). Using Technology to Expand Communities of Practice and Support Culturally Sustaining Pedagogy in Music Education. *Music Educators Journal*, 110, 45 - 53. https://doi.org/10.1177/00274321231214224.

Kiss, B., Oo, T., Biró, F., & Józsa, K. (2025). Students' Motivation for Classroom Music: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*. https://doi.org/10.3390/educsci15070862.

Kladder, J., & Lee, W. (2019). Music Teachers Perceptions of Creativity: A Preliminary Investigation. *Creativity Research Journal*, 31, 395 - 407. https://doi.org/10.1080/10400419.2019.1651189.

Klarlund, M., Brattico, E., Pearce, M., Wu, Y., Vuust, P., Overgaard, M., & Du, Y. (2023). Worlds apart? Testing the cultural distance hypothesis in music perception of Chinese and Western listeners. *Cognition*, 235. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2023.105405.

Kliuchko, M., Brattico, E., Gold, B., Tervaniemi, M., Bogert, B., Toiviainen, P., & Vuust, P. (2019). Fractionating auditory priors: A neural dissociation between active and passive experience of musical sounds. *PLoS ONE*, 14. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0216499.

Knoblauch, C. (2023). Cultural and Religious Diversity in Early Childhood Education Implications of Socialization and Education for the Geographies of Childhood. *Religions*. https://doi.org/10.3390/rel14040555.

Koch, S., Wirtz, G., Harter, C., Weisbrod, M., Winkler, F., Pröger, A., & Herpertz, S. (2019). Embodied Self in Trauma and Self-Harm: A Pilot Study of Effects of Flamenco Therapy on Traumatized Inpatients. *Journal of Loss and Trauma*, 24, 441 - 459. https://doi.org/10.1080/15325024.2018.1507472.

Koelsch, S., Vuust, P., & Friston, K. (2019). Predictive Processes and the Peculiar Case of Music. *Trends in Cognitive Sciences*, 23, 63-77. https://doi.org/10.1016/j.tics.2018.10.006.

Kolmogorov–Smirnov and Anderson–Darling two-sample tests. *Communications in Statistics - Simulation and Computation*, *52*(7), 3137–3145. https://doi.org/10.1080/03610918.2021.1928193.

Komalawati, K., Hidayat, S., Praptana, R., Pertiwi, M., Romdon, A., Hidayat, Y., Yuniati, D., Syahyuti, S., Ramadhan, R., Saptana, S., & Indrawanto, C. (2023). COmmunity-Government, and Private Partnership (CGPP): Revisiting the Concept of Community-

Based Forest Management. *International Forestry Review*, 25, 310 - 326. https://doi.org/10.1505/146554823837586276.

Konings, R., De Leersnyder, J., & Ağirdağ, O. (2024). Development and validation of domain specific school diversity model scales among pupils and teachers: A multilevel approach.. *Journal of school psychology*, 107, 101378 . https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101378.

Koval, T., Kaniuka, L., Neboha, O., Kovtiukh, L., & Kalinichenko, N. (2025). The Role of Music Education in the Formation of Cultural Identity in the Modern World. *Journal of Curriculum and Teaching*. https://doi.org/10.5430/jct.v14n1p349.

Kozibroda, L., Kruhlyk, O., Zhuravlova, L., Chupakhina, S., & Verzhihovska, O. (2020). Practice and Innovations of Inclusive Education at School. *International Journal of Higher Education*. https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n7p176.

Kragness, H., Swaminathan, S., Cirelli, L., & Schellenberg, E. (2020). Individual Differences in Musical Ability are Stable Over Time in Childhood.. *Developmental science*. https://doi.org/10.1111/desc.13081.

Kuhl, P., Lim, S., Guerriero, S., & Damme, D. (2019). Music, cognition and education. *Educational Research and Innovation*. https://doi.org/10.1787/02fca611-en.

Lacruz-Pérez, I., Sanz-Cervera, P., & Tárraga-Mínguez, R. (2021). Teachers' Attitudes toward Educational Inclusion in Spain: A Systematic Review. *Education Sciences*. https://doi.org/10.3390/EDUCSCI11020058.

Lage-Gómez, C., & Cremades-Andreu, R. (2020). Theorising 'participatory creativity' in music education: unpacking the whole process at a Spanish secondary school. *Music Education Research*, 22, 54 - 67. https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1703922.

Lahdelma, I., & Eerola, T. (2020). Cultural familiarity and musical expertise impact the pleasantness of consonance/dissonance but not its perceived tension. *Scientific Reports*, 10. https://doi.org/10.1038/s41598-020-65615-8.

Lahdelma, I., Eerola, T., & Armitage, J. (2022). Is Harmonicity a Misnomer for Cultural Familiarity in Consonance Preferences?. *Frontiers in Psychology*, 13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.802385.

Lanas, M. (2017). An argument for love in intercultural education for teacher education. Intercultural Education, 28(6), 557-570. doi: 10.1080/14675986.2017.1389541.

Laprise, R. (2017). Empowering the Music Educator through Action Research. *Music Educators Journal*, 104, 28 - 33. https://doi.org/10.1177/0027432117708012.

Lavrenteva, E., & Orland-Barak, L. (2020). Teaching culture in the EFL classroom as informed by teachers' approaches to student diversity. *Research Papers in Education*, 37, 633 - 666. https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1864763.

Le, H., Amarakoon, U., McKay, J., Veres, J., & Fujimoto, Y. (2025). Forging Diversity: Transforming Project Teams Through the Cultural Competencies of Project Managers. *Project Management Journal*. https://doi.org/10.1177/87569728251340875.

Le, X. (2022). Engaging Multitasking Performance Ensembles Through World Music Pedagogies. *Journal of General Music Education*, 35, 12 - 17. https://doi.org/10.1177/27527646221092160.

Lee, L., & Liu, Y. (2021). Training Effects and Intelligent Evaluated Pattern of the Holistic Music Educational Approach for Children with Developmental Delay. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18. https://doi.org/10.3390/ijerph181910064.

Leroy, H., Veestraeten, M., Buengeler, C., Shemla, M., & Hoever, I. (2021). Fostering Team Creativity Through Team-Focused Inclusion: The Role of Leader Harvesting the Benefits of Diversity and Cultivating Value-In-Diversity Beliefs. *Group & Organization Management*, 47, 798 - 839. https://doi.org/10.1177/10596011211009683.

Leubner, D., & Hinterberger, T. (2017). Reviewing the Effectiveness of Music Interventions in Treating Depression. *Frontiers in Psychology*, 8. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01109.

Levrau, F., & Loobuyck, P. (2018). Introduction: mapping the multiculturalism-interculturalism debate. *Comparative Migration Studies*, 6. https://doi.org/10.1186/s40878-018-0080-8.

Lewis, J., & Christophersen, C. (2021). Frontiers of difference: a duo-ethnographic study of social justice in music education. *Music Education Research*, 23, 90 - 104. https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1887114.

Li, M., Olsen, K., & Thompson, W. (2025). Cross-Cultural Biases of Emotion Perception in Music. *Brain Sciences*, 15. https://doi.org/10.3390/brainsci15050477.

Li, M., Olsen, K., Davidson, J., & Thompson, W. (2023). Rich Intercultural Music Engagement Enhances Cultural Understanding: The Impact of Learning a Musical Instrument Outside of One's Lived Experience. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20. https://doi.org/10.3390/ijerph20031919.

Li, R. (2023). International communication and cultural exchange based on music: a study of the experience of Chinese music education in other countries. *Music Education Research*, 26, 155 - 169. https://doi.org/10.1080/14613808.2023.2294313.

Li, X. (2024). Research and Practice of Music Education from a Cross-Cultural Perspective. *International Journal of New Developments in Education*. https://doi.org/10.25236/ijnde.2024.060725.

Li, Y., & Sun, R. (2023). Innovations of music and aesthetic education courses using intelligent technologies. *Education and Information Technologies*, 1 - 24. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11624-9.

Lightstone, A., Gray, J., & Foster, B. (2023). Culturally diverse music creation as a prototype for effective intercultural collaboration in health care. *Music and Medicine*. https://doi.org/10.47513/mmd.v15i3.862.

Lindner, K., Schwab, S., Emara, M., & Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 38, 766 - 787. https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894.

Liu, C. (2023). Creating an Inclusive Music Classroom. *Journal of General Music Education*, 37, 31 - 33. https://doi.org/10.1177/27527646231214735.

Liu, W. (2024). The theory of intercultural education for international students. *Reflective Practice*, 26, 216 - 226. https://doi.org/10.1080/14623943.2024.2426275.

Liu, X., Boldt, G., Leu, D., & Kaufman, J. (2025). Two's Company: How Academic Diversity in Dyads Enhances Divergent Thinking. *The Journal of Creative Behavior*. https://doi.org/10.1002/jocb.1539.

López, L., Jiménez, J., Aizpurúa, J., Grande, J., & Peñas, C. (2016). Efficacy of manual therapy in the treatment of tension-type headache. A systematic review from 2000-2013.. *Neurologia*, 31 6, 357-69 . https://doi.org/10.1016/j.nrl.2014.01.002.

López, M. (2021). Socialist Biopolitics: Flesh and Animality in Cuba and Venezuela. *Latin American Research Review*. https://doi.org/10.25222/LARR.944.

López-Gavira, R., Moriña, A., & Morgado, B. (2019). Challenges to inclusive education at the university: the perspective of students and disability support service staff. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 34, 292 - 304. https://doi.org/10.1080/13511610.2019.1578198.

López-López, M., Romero-López, M., & Hinojosa-Pareja, E. (2022). School Management Teams in the Face of Inclusion: Teachers' Perspectives. *Journal of Research on Leadership Education*, 19, 3 - 27. https://doi.org/10.1177/19427751221138875.

López-Rocha, S. (2020). Refocusing the development of critical intercultural competence in higher education: challenges and opportunities. *Language and Intercultural Communication*, 21, 118 - 131. https://doi.org/10.1080/14708477.2020.1833900.

Lorenzo, O., & Amílcar-Osorio, J. (2018). Percepción sobre formación de competencias docentes en profesores salvadoreños de educación básica. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, *22*(1), 53–71. https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9918

Lu, B., Shao, X., Ge, L., & Wu, J. (2024). Challenges and opportunities in implementing intercultural education in higher education: the perceptions and practice of foreign language teachers in a Chinese university. *Language and Intercultural Communication*. https://doi.org/10.1080/14708477.2024.2425972.

Lu, C., Parkhouse, H., & Thomas, K. (2022). Measuring the multidimensionality of educators' approaches to diversity: Development of the in-service teacher multicultural education model. *Teaching and Teacher Education*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103752.

Lu, D. (2022). Inheritance and promotion of chinese traditional music culture in college piano education. *Heritage Science*, 10, 1-10. https://doi.org/10.1186/s40494-022-00717-2.

Lu, L., Li, F., Leung, K., Savani, K., & Morris, M. (2018). When can culturally diverse teams be more creative? The role of leaders' benevolent paternalism. *Journal of Organizational Behavior*, 39, 402-415. https://doi.org/10.1002/JOB.2238.

Luengo, J., & Dalmau, P. (2018). Writing Spanish history in the global age: connections and entanglements in the nineteenth century. *Journal of global history, 13*(3), 425-445. doi:10.1017/S1740022818000220

Ma, J., & Heng, T. (2023). Music education curriculum design based on the adjustment of college students' mental health. *Environment and Social Psychology*. https://doi.org/10.54517/esp.v9i2.2047.

Maba, A., & Sakar, M. (2025). Effects of technology-enhanced active learning on the musical creativity of gifted students. *Creativity Studies*. https://doi.org/10.3846/cs.2025.16335.

Mabingo, A. (2020). Music as a pedagogic tool and co-teacher in African dances: Dissecting the reflections and practices of teachers of cultural heritage dances in Uganda. *Research Studies in Music Education*, 42, 231 - 247. https://doi.org/10.1177/1321103X19843202.

Mabingo, A. (2020). Music as a pedagogic tool and co-teacher in African dances: Dissecting the reflections and practices of teachers of cultural heritage dances in Uganda. *Research Studies in Music Education*, 42, 231 - 247. https://doi.org/10.1177/1321103X19843202.

MacDonald, R., & Saarikallio, S. (2022). Musical identities in action: Embodied, situated, and dynamic. *Musicae Scientiae*, 26, 729 - 745. https://doi.org/10.1177/10298649221108305.

Magnússon, G., Göransson, K., & Lindqvist, G. (2019). Contextualizing inclusive education in educational policy: the case of Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5, 67 - 77. https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1586512.

Maher, A., & Haegele, J. (2024). Beyond spatial materiality, towards inter- and intra-subjectivity: conceptualizing exclusion in education as internalized ableism and psycho-emotional disablement. *British Journal of Sociology of Education*, 45, 531 - 546. https://doi.org/10.1080/01425692.2024.2334272.

Malau-Aduli, B., Ross, S., & Adu, M. (2019). Perceptions of intercultural competence and institutional intercultural inclusiveness among first year medical students: a 4-year study. *BMC Medical Education*, 19. https://doi.org/10.1186/s12909-019-1780-y.

Malhotra, A., Selvarajan, S., Goyal, U., Garg, A., Grover, M., Sengupta, P., & Mohammed, S. (2024). Exploring the Relationship between Music Learning and Student Educational Performance. *Evolutionary Studies In Imaginative Culture*. https://doi.org/10.70082/esiculture.vi.1135.

Mansikka, J., Westvall, M., & Heimonen, M. (2018). Critical aspects of cultural diversity in music education: examining the established practices and cultural forms in minority language schools in Finland. *Intercultural Education*, 29, 59 - 76. https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1404784.

Mansouri, F., & Modood, T. (2020). The complementarity of multiculturalism and interculturalism: theory backed by Australian evidence. *Ethnic and Racial Studies*, 44, 1 - 20. https://doi.org/10.1080/01419870.2020.1713391.

Mao, J. (2021). Diversity and Inclusion in Global Higher Education. *Journal of International Students*. https://doi.org/10.1007/978-981-15-1628-3.

Marcelín-Alvarado, M., Collado-Ruano, J., & Orozco-Malo, M. (2021). Intercultural universities in Mexico: decolonizing the intercultural philosophy of education. *Language and Intercultural Communication*, 21, 618 - 630. https://doi.org/10.1080/14708477.2021.1935987.

Marja, S., & Suvi, A. (2021). Cultural competence learning of the health care students using simulation pedagogy: An integrative review.. *Nurse education in practice*, 52, 103044 . https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103044.

Markey, K., & Okantey, C. (2019). Nurturing cultural competence in nurse education through a values-based learning approach.. *Nurse education in practice*, 38, 153-156 . https://doi.org/10.1016/j.nepr.2019.06.011.

Marks, E. (2021). Music, History, and Culture in Sephardi Jewish Prayer Chanting. *Religions*. https://doi.org/10.3390/rel12090700.

Márquez, C., & Aguilar, N. (2020). Advancing towards inclusion: recommendations from faculty members of Spanish universities. *International Journal of Inclusive Education*, 27, 556 - 570. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1858977.

Martin, F., & Pirbhai-Illich, F. (2016). Towards Decolonising Teacher Education: Criticality, Relationality and Intercultural Understanding. *Journal of Intercultural Studies*, 37, 355 - 372. https://doi.org/10.1080/07256868.2016.1190697.

Martínez-Delgado, C. (2019). Analysis of cultural transmission in music textbooks of Primary Education. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*. https://doi.org/10.17398/1695-288X.18.2.117.

Martínez-Hierrezuelo, Y., & Del Mar Bernabé Villodre, M. (2023). Perceptions of future teachers of Therapeutic Pedagogy on an intercultural music workshop. *International Journal of Inclusive Education*, 29, 1217 - 1233. https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2263448.

Martínez-Hierrezuelo, Y., & Del Mar-Bernabé-Villodre, M. (2023). Perceptions of future teachers of Therapeutic Pedagogy on an intercultural music workshop. *International Journal of Inclusive Education*, 29, 1217 - 1233. https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2263448.

Martínez-Novillo, J. (2020). Las contradicciones de la compensación: apropiaciones del programa de educación compensatoria en ESO / The Contradictions of Compensation: Compensatory Education Enactments in Secondary Education. *Revista Española De Investigaciones Sociologicas*. https://doi.org/10.5477/cis/reis.169.143.

Martínez-Rodríguez, M. (2021). El patrimonio a través de la Educación Musical: Tratamiento y enfoque en el currículo de Educación Primaria. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM, 18*, 27-37. https://doi.org/10.5209/reciem.68682

Martín-Sanz, C., González, Ó., & Martínez-Izaguirre, M. (2025). Protocol for a scoping review on the contribution of music education to the development of the key competence in cultural awareness and expression in primary education. *International Journal of Educational Research Open*. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100436.

Massy, P., & Sembiante, S. (2022). Pedagogical practices, curriculum development, and student experiences within postsecondary music education: A systematic literature review. *Research Studies in Music Education*, 45, 600 - 615. https://doi.org/10.1177/1321103X221128172.

Massy, P., & Sembiante, S. (2022). Pedagogical practices, curriculum development, and student experiences within postsecondary music education: A systematic literature review. *Research Studies in Music Education*, 45, 600 - 615. https://doi.org/10.1177/1321103X221128172.

Mateu-Luján, B. (2020). La Educación Musical en España dentro del currículo obligatorio de educación secundaria. Estudio comparado entre comunidades autónomas. *Revista Española de Educación Comparada*. https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27541.

McDermott, J., Schultz, A., Undurraga, E., & Godoy, R. (2016). Indifference to dissonance in native Amazonians reveals cultural variation in music perception. *Nature*, 535, 547-550. https://doi.org/10.1038/nature18635.

McDonald, B., Böckler, A., & Kanske, P. (2022). Soundtrack to the social world: Emotional music enhances empathy, compassion, and prosocial decisions but not theory of mind.. *Emotion*. https://doi.org/10.1037/emo0001036.

McKerrell, S. (2021). Towards practice research in ethnomusicology. *Ethnomusicology Forum*, 31, 10 - 27. https://doi.org/10.1080/17411912.2021.1964374.

McPhail, G., & Rata, E. (2019). The Knowledge Democracy Connection and Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 27, 112 - 132. https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.27.2.02.

Medina-García, M., Doña-Toledo, L., & Higueras-Rodríguez, L. (2020). Equal Opportunities in an Inclusive and Sustainable Education System: An Explanatory Model. *Sustainability*. https://doi.org/10.3390/su12114626.

Meijer, C., & Watkins, A. (2019). Financing special needs and inclusive education – from Salamanca to the present. *International Journal of Inclusive Education*, 23, 705 - 721. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623330.

Mellizo, J. (2019). Exploring the effect of music education on intercultural sensitivity in early adolescence: a mixed methods inquiry. *Music Education Research*, 21, 473 - 487. https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1665005.

Mendoza-Zuany, R. (2020). Inclusion is Not Interculturality: Suppositions Displacing Indigenous Education in Mexico. *Journal of Intercultural Studies*, 41, 591 - 606. https://doi.org/10.1080/07256868.2020.1806806.

Merriam, T. (2016). Peter Kirwan, Shakespeare and the Idea of Apocrypha: Negotiating the Boundaries of the Dramatic Canon.. *Notes and Queries*, 63, 124-126. https://doi.org/10.1093/notesj/gjv233.

Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink?*. *International Journal of Inclusive Education*, 21, 146 - 159. https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184.

Meyer, B., Van Dijk, H., & Van Engen, M. (2022). (Mitigating) the self-fulfillment of gender stereotypes in teams: The interplay of competence attributions, behavioral dominance, individual performance, and diversity beliefs.. *The Journal of applied psychology*. https://doi.org/10.1037/apl0000995.

Miao, J., & Ma, L. (2022). Students' online interaction, self-regulation, and learning engagement in higher education: The importance of social presence to online learning. *Frontiers in Psychology*, 13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.815220.

Miao, J., Chang, J., & Ma, L. (2022). Teacher–Student Interaction, Student–Student Interaction and Social Presence: Their Impacts on Learning Engagement in Online Learning Environments. *The Journal of Genetic Psychology*, 183, 514 - 526. https://doi.org/10.1080/00221325.2022.2094211.

Miettinen, L. (2020). Towards relational music teacher professionalism: Exploring intercultural competence through the experiences of two music teacher educators in Finland and Israel. *Research Studies in Music Education*, 43, 226 - 238. https://doi.org/10.1177/1321103X20936399.

Miettinen, L., Gluschankof, C., Karlsen, S., & Westerlund, H. (2018). Initiating mobilizing networks: Mapping intercultural competences in two music teacher programmes in Israel and Finland. *Research Studies in Music Education*, 40, 67 - 88. https://doi.org/10.1177/1321103X18757713.

Miley, T. J. (2015). Constitutional Politics and Religious Accommodation: Lessons from Spain. *Politics, Religion & Ideology*, *16*(4), 411–433. https://doi.org/10.1080/21567689.2015.1132414

Miranda, D., & Gaudreau, P. (2018). Music and cultural prejudice reduction: A review. *Musicae Scientiae*, 24, 299 - 312. https://doi.org/10.1177/1029864918802331.

Mitchell, L. (2023). Intercultural Competence: Higher Education Internationalisation at the Crossroads of Neoliberal, Cultural and Religious Social Imaginaries. *Religions*. https://doi.org/10.3390/rel14060801.

Mittelmeier, J., Lomer, S., Al-Furqani, S., & Huang, D. (2024). Developing Meaningful Internationalisation that Impacts Students' Outcomes in Higher Education: A Scoping

Review of the Literature 2011–2022. *Journal of Studies in International Education*, 28, 503 - 525. https://doi.org/10.1177/10283153231222278.

Mobley, C., Brawner, C., Lord, S., Main, J., & Camacho, M. (2019). Digging deeper: Qualitative research methods for eliciting narratives and counter-narratives from student veterans. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 32*(10), 1210–1228. https://doi.org/10.1080/09518398.2019.1659440

Modood, T. (2017). Must Interculturalists misrepresent multiculturalism?. *Comparative Migration Studies*, 5. https://doi.org/10.1186/s40878-017-0058-y.

Modood, T. (2021). Can interculturalism complement multiculturalism?. *Multicultural Education Review*, 13, 275 - 284. https://doi.org/10.1080/2005615X.2021.2006115.

Morand-Grondin, D., Oliveira, B., Van Vugt, F., & Rigoulot, S. (2025). A new look at the potential links between music practice, empathy, and prosociality. *Psychology of Music*. https://doi.org/10.1177/03057356241312213.

Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32, 17 - 3. https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964.

Moss, J., O'Mara, J., & McCandless, T. (2017). School leadership and intercultural understanding: school foyers as situated spaces for doing diversity. *International Journal of Inclusive Education*, 21, 956 - 973. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1324527.

Muir, A., Duncan, A., Almack, K., Boucher, N., Dunlop, E., Febria, C., Ives, J., Lauzon, R., Lickers, H., Mattes, W., McGregor, D., McGregor, H., & Reid, A. (2023). Sharing across the space: Introduction to a special issue on bridging Indigenous and non-Indigenous

knowledge systems. *Journal of Great Lakes Research*. https://doi.org/10.1016/j.jglr.2023.04.001.

Muir, S., Illman, R., & Tuori, R. (2023). Turn to Traditions – Calls for Change: Negotiations over Liturgy in the Synagogues of Finland. *Numen*. https://doi.org/10.1163/15685276-20231706.

Murillo, A. (2024). Intercultural education facing the skills and abilities of the 21st century. *International Journal of Human Sciences Research*. https://doi.org/10.22533/at.ed.5584192406061.

Na, H. (2024). Assessing Psychological Health and Emotional Expression of Musical Education Using Q-Learning. *Mobile Networks and Applications*. https://doi.org/10.1007/s11036-024-02401-0.

Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_spanish.pdf

Navarro, D., Tolosa, C., & Egerton, B. (2025). A global citizenship education initiative and the fostering of intercultural competence in schools in Aotearoa New Zealand. *Language and Intercultural Communication*. https://doi.org/10.1080/14708477.2024.2431594.

Nave, G., Minxha, J., Greenberg, D., Kosinski, M., Stillwell, D., & Rentfrow, J. (2018). Musical Preferences Predict Personality: Evidence From Active Listening and Facebook Likes. *Psychological Science*, 29, 1145 - 1158. https://doi.org/10.1177/0956797618761659.

Nethsinghe, R., Joseph, D., Mellizo, J., & Cabedo-Mas, A. (2022). Teaching songs from diverse cultures to pre-service teachers using a “Four Step Flipped” method. *International Journal of Music Education*, 41, 383 - 397. https://doi.org/10.1177/02557614221110952.

Neto, F., Pinto, M., & Mullet, E. (2019). Can music reduce national prejudice? A test of a cross-cultural musical education programme. *Psychology of Music*, 47, 747 - 756. https://doi.org/10.1177/0305735618774867.

Netsky, H. (2019). Klezmer: Music, History, and Memory by Walter Zev Feldman (review). *AJS Review: The Journal of the Association for Jewish Studies*, 43, 248 - 249. https://doi.org/10.1353/ajs.2019.0035.

Newton, M., Crawford, R., & Southcott, J. (2025). The problem of secondary school music enrolments: Tensions between relevance, engagement and improving musical skills and knowledge. *International Journal of Music Education*. https://doi.org/10.1177/02557614251327001.

Ng, H. (2023). Facilitating Collective Free Improvisation Learning in Teacher Education. *Journal of Music Teacher Education*, 33, 15 - 30. https://doi.org/10.1177/10570837231168410.

Niella, M., Garzón, F., Sánchez-Martí, A., & Baños, R. (2025). Challenges of Religious and Cultural Diversity in the Child Protection System with Children Migrating "Alone" in Catalonia and Melilla. *Religions*. https://doi.org/10.3390/rel16020109.

Nishina, A., Lewis, J., Bellmore, A., & Witkow, M. (2019). Ethnic Diversity and Inclusive School Environments. *Educational Psychologist*, 54, 306 - 321. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633923.

Nissen, J. (2023). Aspirations and limitations: the state of world music education in secondary schools in multicultural Manchester. *British Journal of Music Education*, 40, 385 - 396. https://doi.org/10.1017/S0265051723000098.

Nolasco-Hernández, A. & Tomé-Fernández. (2016). Inclusive Education from the Perspectives of Teachers. *Management Education: An International Journal,* 16(2), 13-19. https://doi.org/10.18848/2327-8005/CGP/v16i02/13-19.

Nolasco-Hernández, A., Carretero-Bermejo, R., & Gracia-Sánchez, L. (2019). Sexist Beliefs of Sixth-Grade Students of Primary Education in Two Public Primary Schools in Teruel, Spain. *The International Journal of Learner Diversity and Identities, 26*(2), 23-35. https://doi.org/10.18848/2327-0128/CGP/v26i02/23-35.

Norheim, H., & Moser, T. (2020). Barriers and facilitators for partnerships between parents with immigrant backgrounds and professionals in ECEC: a review based on empirical research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28, 789 - 805. https://doi.org/10.1080/1350293x.2020.1836582.

Nuska, P. (2025). An anatomy of musical blood: The sociocultural construction of Romani 'natural' musicality. *Ethnicities*. https://doi.org/10.1177/14687968251343781.

O'Leary, E., & Bannerman, J. (2025). Online curriculum marketplaces and music education: A critical analysis of music activities on TeachersPayTeachers.com. *International Journal of Music Education*, 43, 39 - 53. https://doi.org/10.1177/02557614241307242.

O'Neill, K., & Egermann, H. (2020). Induced empathy moderates emotional responses to expressive qualities in music. *Musicae Scientiae*, 26, 476 - 496. https://doi.org/10.1177/1029864920974729.

Ocádiz, G. (2025). The musical actions of mobile youth. *International Journal of Music Education*. https://doi.org/10.1177/02557614251331675.

Ohaja, M., & Anyim, C. (2021). Rituals and Embodied Cultural Practices at the Beginning of Life: African Perspectives. *Religions*. https://doi.org/10.3390/rel12111024.

Ohki, S., & Cross, R. (2024). Content and language integrated pedagogy and language learning motivation in a socioeconomically marginalized school context. *Foreign Language Annals*. https://doi.org/10.1111/flan.12772.

Ojala, J., & Pohjannoro, U. (2024). Understanding learners' relationships with music. *Research Studies in Music Education*. https://doi.org/10.1177/1321103x241235575.

Olalla, V. (2024). Impact of Music Therapy on the Emotional and Cognitive Development of Young Musicians. *Journal of Ecohumanism*. https://doi.org/10.62754/joe.v3i8.6286.

Olmedo-Moreno, E. M., Expósito López, J., Olmos-Gómez, M. d. C., Sánchez Martín, M., & Chacón-Cuberos, R. (2020). Academic Self-Efficacy in Unaccompanied Foreign Minors: Structural Equation Modelling According to Schooling. *Sustainability*, *12*(11), 4363. https://doi.org/10.3390/su12114363

Olmos-Gómez, M. D. C., Tomé-Fernández, M., & Olmedo-Moreno, E. M. (2020). Personal Learning Environments that Facilitate Socio-Educational Integration of Unaccompanied Foreign Minors. *International journal of environmental research and public health*, *17*(14), 5012. https://doi.org/10.3390/ijerph17145012

O'neill, F., & Viljoen, J. (2021). Expanding 'conceptual horizons': a reflexive approach to intercultural pedagogies in higher education. *Language and Intercultural Communication*, 21, 572 - 587. https://doi.org/10.1080/14708477.2021.1888965.

Ong, A., Namasivayam-MacDonald, A., Kim, S., & Abrams, S. (2024). The use of music and music-related elements in speech-language therapy interventions for adults with neurogenic communication impairments: A scoping review.. *International journal of language & communication disorders*. https://doi.org/10.1111/1460-6984.13104.

Orzolek, D. (2021). Equity in Music Education: Programming and Equity in Ensembles: Students' Perceptions. *Music Educators Journal*, 107, 42 - 44. https://doi.org/10.1177/00274321211001496.

Osei-Tutu, A. (2022). Developing African oral traditional storytelling as a framework for studying with African peoples. *Qualitative Research*, 23, 1497 - 1514. https://doi.org/10.1177/14687941221082263.

Osei-Tutu, A. (2024). BE-Coming an African Immigrant Family: The African Oral Traditional Storytelling Framework in Practice. *Research in the Teaching of English*. https://doi.org/10.58680/rte2024592257.

Óskarsdóttir, E., Donnelly, V., Turner-Cmuchal, M., & Florian, L. (2020). Inclusive school leaders – their role in raising the achievement of all learners. *Journal of Educational Administration*, 58, 521-537. https://doi.org/10.1108/jea-10-2019-0190.

Otacıoğlu, S. (2020). Analysis of self-esteem and self-efficacy levels of music students. *Educational Research Review*, 15, 628-631. https://doi.org/10.5897/err2020.4047.

Owino, C., & Akuno, E. (2019). Interrogating cultural relevance in the musicianship class. *Music Education in Africa*. https://doi.org/10.4324/9780429201592-10.

Özenç-Ira, G., & Gültekin, M. (2022). Making interdisciplinary connections through music: A systematic review of studies in general schooling context in Turkey. *International Journal of Music Education*, 41, 631 - 650. https://doi.org/10.1177/02557614221137867.

Paananen, P. (2022). Musical backgrounds and musical identity development in pre-service music education and primary education students: a narrative study. *Music Education Research*, 24, 111 - 123. https://doi.org/10.1080/14613808.2021.2017421.

Palaiologou, N., & Gorski, P. (2017). The evolution of intercultural and multicultural education: scholarship and practice for new sociopolitical and economic realities. *Intercultural Education*, 28, 353 - 355. https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1334367.

Pantaleo, M., Arcuri, G., Manfredi, M., & Proverbio, A. (2024). Music literacy improves reading skills via bilateral orthographic development. *Scientific Reports*, 14. https://doi.org/10.1038/s41598-024-54204-8.

Papageorgi, I., & Stavrou, N. (2021). Student perceptions of the classroom environment, student characteristics, and motivation for music lessons at secondary school. *Musicae Scientiae*, 27, 348 - 365. https://doi.org/10.1177/10298649211055832.

Parada-Gañete, A., & Trillo-Alonso, F. (2023). Good Practices of Educational Inclusion: Criteria and Strategies for Teachers' Professional Development. *Education Sciences*. https://doi.org/10.3390/educsci13030270.

Parella, S., Piqueras, C., & Solé, C. (2023). Destination Barcelona: migration processes in a historical and contemporary perspective. *Ethnic and Racial Studies*, 46, 2294 - 2314. https://doi.org/10.1080/01419870.2023.2168497.

Park, L. (2019). Inside Out: Integrating Creative Practices into the Orchestra Classroom. *Music Educators Journal*, 105, 54 - 59. https://doi.org/10.1177/0027432118817813.

Parkhouse, H., Bennett, E., Pandey, T., Lee, K., & Wilson, J. (2022). Culturally Relevant Education as a Professional Responsibility. *Educational Researcher*, 51, 474 - 480. https://doi.org/10.3102/0013189X221092390.

Parreño-Castellano, J., Moreno-Medina, C., Domínguez-Mujica, J., & Rivero, C. (2021). Mapping foreign immigration in Spain (1998–2018). Trends and spatial patterns. *Journal of Maps*, 17, 79 - 84. https://doi.org/10.1080/17445647.2020.1866700.

Pastena, A. (2025). Intercultural Relationships in an Internationalised Undergraduate Classroom: Do They Influence Transcultural Competence?. *European Journal of Education*. https://doi.org/10.1111/ejed.70049.

Pearce, M. (2018). Statistical learning and probabilistic prediction in music cognition: mechanisms of stylistic enculturation. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1423, 378 - 395. https://doi.org/10.1111/nyas.13654.

Pelak, C. (2023). Got Cultural Citizenship? A Place-Based and Socio-Historical Analysis of Postsecondary Students' Cultural Logics and Values at a Land Grant Institution in Southern New Mexico. *Journal of Latinos and Education*, 23, 933 - 950. https://doi.org/10.1080/15348431.2023.2206500.

Pellegrino, K., Beavers, J., & Dill, S. (2018). Working with College Students to Improve Their Improvisation and Composition Skills: A Self-Study with Music Teacher Educators and a Music Theorist. *Journal of Music Teacher Education*, 28, 28 - 42. https://doi.org/10.1177/1057083718787825.

Pérez-Jorge, D., González-Herrera, A., González-Afonso, M., & Santos-Álvarez, A. (2023). Reality and Future of Interculturality in Today's Schools. *Education Sciences*. https://doi.org/10.3390/educsci13050525.

Pérez-Moreno, J. (2018). Making music in early childhood: A study of the formats of participation. *British Journal of Music Education*, 35, 117-132. https://doi.org/10.1017/S0265051717000328.

Petersen, S. (2018). Talent development in Chinese and Swiss music students. *International Journal of Music Education*, 36, 230 - 243. https://doi.org/10.1177/0255761417729544.

Peyton, N. (2017). Interreligious Comparisons in Religious Studies and Theology: Comparison Revisited. *Journal of Contemporary Religion*, 32, 353 - 354. https://doi.org/10.1080/13537903.2017.1298925.

Philpott, C. (2022). What does it mean to decolonise the school music curriculum?. *London Review of Education*. https://doi.org/10.14324/lre.20.1.07.

Pino, Á. (2021). Facing the challenges of the inclusion of visually impaired students: Music teacher's perceptions. *International Journal of Music Education*, 40, 288 - 300. https://doi.org/10.1177/02557614211050987.

Pitts, S. (2017). What is music education for? Understanding and fostering routes into lifelong musical engagement. *Music Education Research*, 19, 160 - 168. https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1166196.

Polit, D., Beck, C., & Owen, S. (2007). Is the CVI an acceptable indicator of content validity? Appraisal and recommendations. Research in Nursing & Health, 30(4), 459–467.

Portera, A. (2020). Has multiculturalism failed? Let's start the era of interculturalism for facing diversity issues. *Intercultural Education*, 31, 390 - 406. https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1765285.

Poulter, V., & Cook, T. (2020). Teaching music in the early years in schools in challenging circumstances: developing student teacher competence and confidence through cycles of enactment. *Educational Action Research*, 30, 192 - 208. https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1765185.

Pratami, A., Sugiarto, S., & Ahmad, M. (2021). Curriculum Management in the Intercultural School. *International Journal of Elementary Education*. https://doi.org/10.23887/ijee.v5i1.33937.

Prest, A. (2020). Cross-cultural understanding: The role of rural school–community music education partnerships. *Research Studies in Music Education*, 42, 208 - 230. https://doi.org/10.1177/1321103X18804280.

Pring, E., Olsen, K., Mobbs, A., & Thompson, W. (2024). Music communicates social emotions: Evidence from 750 music excerpts. *Scientific Reports*, 14. https://doi.org/10.1038/s41598-024-78156-1.

Pye, J. (2025). Practising in an evaluative culture: an autoethnographic study of pedagogical practice in higher education. *Teaching in Higher Education*. https://doi.org/10.1080/13562517.2025.2449648.

Qin, X. (2024). Evaluating intercultural learning materials from the RICH-Ed project through a non-essentialist perspective: Chinese University students' and instructors' perceptions. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 53, 17 - 49. https://doi.org/10.1080/1359866X.2024.2411598.

Quinlan, K., & Thomas, D. (2024). The Culturally Sensitive Curricula Educator Self-Reflection Tool as a step toward curricular transformation. *International Journal for Academic Development*. https://doi.org/10.1080/1360144x.2024.2338218.

R'boul, H. (2021). North/South imbalances in intercultural communication education. *Language and Intercultural Communication*, 21, 144 - 157. https://doi.org/10.1080/14708477.2020.1866593.

R'boul, H. (2022). Epistemological plurality in intercultural communication knowledge. *Journal of Multicultural Discourses*, 17, 173 - 188. https://doi.org/10.1080/17447143.2022.2069784.

R’boul, H. (2023). Intercultivism and alternative knowledges in intercultural education. *Globalisation, Societies and Education*, 23, 492 - 504. https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2166018.

R’boul, H., & Dervin, F. (2024). Attempts at including, mediating and creating ‘new’ knowledges: problematising appropriation in intercultural communication education and research. *Applied Linguistics Review*, 16, 187 - 214. https://doi.org/10.1515/applirev-2024-0009.

Rabinowitch, T. (2022). Musical engagement as a duet of tight synchrony and loose interpretability.. *Physics of life reviews*, 44, 122-136 . https://doi.org/10.1016/j.plrev.2022.12.019.

Raes, A. (2021). Exploring Student and Teacher Experiences in Hybrid Learning Environments: Does Presence Matter?. *Postdigital Science and Education*, 4, 138 - 159. https://doi.org/10.1007/s42438-021-00274-0.

Raithel, K., Van Knippenberg, D., & Stam, D. (2021). Team Leadership and Team Cultural Diversity: The Moderating Effects of Leader Cultural Background and Leader Team Tenure. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 28, 261 - 272. https://doi.org/10.1177/15480518211010763.

Rajotte, É., Grandisson, M., Hamel, C., Couture, M., Desmarais, C., Gravel, M., & Chrétien-Vincent, M. (2022). Inclusion of autistic students: promising modalities for supporting a school team. *Disability and Rehabilitation*, 45, 1258 - 1268. https://doi.org/10.1080/09638288.2022.2057598.

Ramada-Prieto, L., Fittipaldi, M., & Manresa, M. (2021). Interpretar (a) la deriva. *Ocnos*, 20, 96-107. https://doi.org/10.18239/OCNOS_2021.20.1.2477.

Rapp, A., & Corral-Granados, A. (2021). Understanding inclusive education – a theoretical contribution from system theory and the constructionist perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 28, 423 - 439. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1946725.

Rasmitadila, R., Humaira, M., Prasetyo, T., Hasnin, H., & Rachmadtullah, R. (2023). Teacher perceptions of inclusive education training: Implementation of an inclusive elementary school mentoring program based on collaborative partnership. *Journal of Education and e-Learning Research*. https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i4.5054.

Raychawdhuri, A. (2023). Los Tarantos: Negotiations of Romani Catalan Identity Through Shakespeare. *Shakespeare Bulletin*, 41, 373 - 401. https://doi.org/10.1353/shb.2023.a916465.

Rebecchini, L. (2021). Music, mental health, and immunity. *Brain, Behavior, & Immunity - Health*, 18. https://doi.org/10.1016/j.bbih.2021.100374.

Regus, M. (2025). "The Bridge Between Cuba and Me": The Experiences of Bilingual AfroLatiné Music Education Students. *Journal of Research in Music Education*. https://doi.org/10.1177/00224294251318048.

Ren, Y. (2022). Actualizing interculturality through finding de-centred threads. *Journal of Multicultural Discourses*, 17, 101 - 105. https://doi.org/10.1080/17447143.2022.2071910.

Revenko, V. (2021). Education and Music Culture in the Context of Web 2.0. *Int. J. Emerg. Technol. Learn.*, 16. https://doi.org/10.3991/IJET.V16I10.19693.

Reybrouck, M., Vuust, P., & Brattico, E. (2018). Brain Connectivity Networks and the Aesthetic Experience of Music. *Brain Sciences*, 8. https://doi.org/10.3390/brainsci8060107.

Richardson, J. (2017). Social presence in relation to students' satisfaction and learning in the online environment: A meta-analysis. *Comput. Hum. Behav.*, 71, 402-417. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.001.

Rinde, F., & Christophersen, C. (2021). Developing an understanding of intercultural music education in a Nordic setting. *Nordic Research in Music Education*. https://doi.org/10.23865/nrme.v2.2772.

Robinson, N. (2017). Developing a Critical Consciousness for Diversity and Equity Among Preservice Music Teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 26, 11 - 26. https://doi.org/10.1177/1057083716643349.

Rodríguez-Sabiote, C., Olmedo-Moreno, E., & Expósito-López, J. (2022). The effects of teamwork on critical thinking: A serial mediation analysis of the influence of work skills and educational motivation in secondary school students. *Thinking Skills and Creativity, 45*, 101063. hhttps://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101063.

Roesler, R. (2021). Fantastic four! Problem-solving processes of a professional string quartet. *Psychology of Music*, 50, 403 - 421. https://doi.org/10.1177/0305735621998746.

Rohrmeier, M., & Widdess, R. (2017). Incidental Learning of Melodic Structure of North Indian Music. *Cognitive science*, 41 5, 1299-1327 . https://doi.org/10.1111/cogs.12404.

Roiha, A., & Sommier, M. (2021). Exploring teachers' perceptions and practices of intercultural education in an international school. *Intercultural Education*, 32, 446 - 463. https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1893986.

Rojo-Ramos, J., Ferrera-Granados, C., Fernández-Guerrero, M., Manzano-Redondo, F., García-Gordillo, M., Polero, P., & Adsuar, J. (2020). A Descriptive Study on the Training and

Attitude of Future Teachers towards Educational Inclusion. *Sustainability*. https://doi.org/10.3390/SU12198028.

Román-Caballero, R., Vadillo, M., Trainor, L., & Lupiáñez, J. (2022). Please don't stop the music: A meta-analysis of the cognitive and academic benefits of instrumental musical training in childhood and adolescence. *Educational Research Review*. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100436.

Romijn, B., Slot, P., & Leseman, P. (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103236. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103236.

Rosa, C. (2021). From the monologue to the dialogue of knowledge? An epistemological and pedagogical reflection on the incorporation of traditional Indigenous knowledge within Mexico´s intercultural education system. *Education Policy Analysis Archives*, 29, 102-102. https://doi.org/10.14507/EPAA.29.5058.

Ros-Morente, A., Oriola-Requena, S., Gustems-Carnicer, J., & Guiu, G. (2019). Beyond music: Emotional skills and its development in young adults in choirs and bands. *International Journal of Music Education*, 37, 536 - 546. https://doi.org/10.1177/0255761419853634.

Rossetti, Z., Bui, O., Figueroa, N., Kelly, R., Ramirez, M., Khanna, R., & Sauer, J. (2024). Equal Ground: Meaningful Collaboration with Culturally and Linguistically Diverse Families of Children with Intellectual and/or Developmental Disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 35, 174 - 192. https://doi.org/10.1080/10474412.2024.2393855.

Rotjan, M. (2021). Deciding For or Deciding With: Student Involvement in Repertoire Selection. *Music Educators Journal*, 107, 28 - 34. https://doi.org/10.1177/00274321211013879.

Rottondi, C. (2024). Inclusiveness in Remote Music Teaching and Networked Music Performances: Vision, Technological Enablers and Design Strategies. *IEEE Communications Magazine*, 62, 34-40. https://doi.org/10.1109/MCOM.001.2400156.

Rubio, R. (2024). Potentiate Critical And Intercultural Education/Communication Skills In The Funza Community Cooperative School From The Myska Knowledge Of The Tunjo Community, Bogotá. *Migration Letters*. https://doi.org/10.59670/ml.v21is6.7974.

Rumiantsev, T., Van Der Rijst, R., Kuiper, W., Verhaar, A., & Admiraal, W. (2023). Teacher professional development and educational innovation through action research in conservatoire education in the Netherlands. *British Journal of Music Education*, 41, 195 - 208. https://doi.org/10.1017/S0265051723000414.

Saarikallio, S., Alluri, V., Maksimainen, J., & Toiviainen, P. (2020). Emotions of music listening in Finland and in India: Comparison of an individualistic and a collectivistic culture. *Psychology of Music*, 49, 989 - 1005. https://doi.org/10.1177/0305735620917730.

Sabet, P., & Chapman, E. (2023). A window to the future of intercultural competence in tertiary education: A narrative literature review. *International Journal of Intercultural Relations*. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101868.

Sahadevan, P., & Sumangala, M. (2021). Effective Cross-Cultural Communication for International Business. *Management Science*, 8, 24-33. https://doi.org/10.34293/MANAGEMENT.V8I4.3813.

Sales, A., Portera, A., & Milani, M. (2023). Developing intercultural competences through participatory strategies: a multiple case study. *Intercultural Education*, 34, 426 - 445. https://doi.org/10.1080/14675986.2023.2211854.

Salgado-Orellana, N., De Luna, E., & Sánchez-Núñez, C. (2019). Intercultural Education for Sustainability in the Educational Interventions Targeting the Roma Student: A Systematic Review. *Sustainability*. https://doi.org/10.3390/SU11123238.

Saltari, R., & Kokkidou, M. (2024). Rethinking the music curriculum theories: Towards an updated comprehensive student-centred approach. *Research on Preschool and Primary Education*. https://doi.org/10.55976/rppe.2202412048-19.

Salvador, K., & Kelly-McHale, J. (2017). Music Teacher Educator Perspectives on Social Justice. *Journal of Research in Music Education*, 65, 24 - 6. https://doi.org/10.1177/0022429417690340.

Sánchez, P., De Haro-Rodríguez, R., & Martínez, R. (2019). Barriers to Student Learning and Participation in an Inclusive School as Perceived by Future Education Professionals. *Journal of New Approaches in Educational Research*. https://doi.org/10.7821/NAER.2019.1.321.

Sauri, S., Gunara, S., & Cipta, F. (2022). Establishing the identity of insan kamil generation through music learning activities in pesantren. *Heliyon*, 8. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09958.

Savage, P. (2018). Cultural evolution of music. *Palgrave Communications*, 5, 1-12. https://doi.org/10.1057/s41599-019-0221-1.

Schachner, M. (2019). From equality and inclusion to cultural pluralism – Evolution and effects of cultural diversity perspectives in schools*. *European Journal of Developmental Psychology*, 16, 1 - 17. https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1326378.

Schachner, M., Noack, P., Van De Vijver, F., & Eckstein, K. (2016). Cultural Diversity Climate and Psychological Adjustment at School-Equality and Inclusion Versus Cultural Pluralism.. *Child development*, 87 4, 1175-91 . https://doi.org/10.1111/cdev.12536.

Schatt, M. (2024). Increasing Musical Persistence and Engagement in the Contemporary Music Classroom. *Music Educators Journal*, 110, 20 - 27. https://doi.org/10.1177/00274321231220348.

Schiavio, A., Küssner, M., & Williamon, A. (2020). Music Teachers' Perspectives and Experiences of Ensemble and Learning Skills. *Frontiers in Psychology*, 11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00291.

Schlaufer, C., & Van Den Dool, A. (2024). Policy processes in authoritarian settings. *Review of Policy Research*. https://doi.org/10.1111/ropr.12634.

Schwarzenthal, M., Daumiller, M., & Civitillo, S. (2022). Investigating the Sources of Teacher Intercultural Self-Efficacy: A Three-Level Study Using TALIS 2018. *Teaching and Teacher Education*. https://doi.org/10.31234/osf.io/un5zv.

Schwarzenthal, M., Schachner, M., Juang, L., & Van De Vijver, F. (2020). Reaping the benefits of cultural diversity: Classroom cultural diversity climate and students' intercultural competence. *European Journal of Social Psychology*. https://doi.org/10.1002/EJSP.2617.

Schwarzenthal, M., Schachner, M., Van De Vijver, F., & Juang, L. (2017). Equal but Different: Effects of Equality/Inclusion and Cultural Pluralism on Intergroup Outcomes in Multiethnic Classrooms. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 24, 260–271. https://doi.org/10.1037/cdp0000173.

Scibetta, A., & Carbonara, V. (2020). Unveiling discourses on interculturality and identity construction in primary schools in Italy: a study based on translanguaging pedagogy.

Journal of Multicultural Discourses, 15, 422 - 435. https://doi.org/10.1080/17447143.2020.1768397.

Semião, D., Mogarro, M., Pinto, F., Martins, M., Santos, N., Sousa, O., Marchão, A., Freire, I., Lord, L., & Tinoca, L. (2023). Teachers' Perspectives on Students' Cultural Diversity: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*. https://doi.org/10.3390/educsci13121215.

Sepp, A., Kangas, J., Hietanen, L., & Ruismäki, H. (2022). Sources influencing primary school student teachers' self-efficacy beliefs in their music studies. *Music Education Research*, 25, 36 - 48. https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2118249.

Shadiev, R., & Dang, C. (2022). A systematic review study on integrating technology-assisted intercultural learning in various learning context. *Education and Information Technologies*, 27, 6753 - 6785. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10877-6.

Sharda, M., Tuerk, C., Chowdhury, R., Jamey, K., Foster, N., Custo-Blanch, M., Tan, M., Nadig, A., & Hyde, K. (2018). Music improves social communication and auditory–motor connectivity in children with autism. *Translational Psychiatry*, 8. https://doi.org/10.1038/s41398-018-0287-3.

Sharifi, N., Adib-Hajbaghery, M., & Najafi, M. (2019). Cultural competence in nursing: A concept analysis.. *International journal of nursing studies*, 99, 103386 . https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2019.103386.

Shaw, J. (2016). "The Music I Was Meant to Sing". *Journal of Research in Music Education*, 64, 45 - 70. https://doi.org/10.1177/0022429415627989.

Shehan, P. (2020). At the Nexus of ethnomusicology and music education: pathways to diversity, equity and inclusion. Arts Education Policy Review, 1-5. doi: 10.1080/10632913.2019.1709936.

Shi, Z., Wang, S., Chen, M., Hu, A., Long, Q., & Lee, Y. (2024). The effect of music therapy on language communication and social skills in children with autism spectrum disorder: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 15. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1336421.

Shilton, D., & Jablonka, E. (2022). Rituals, Music, and the Landscape Metaphor. *Journal for the Cognitive Science of Religion*. https://doi.org/10.1558/jcsr.22389.

Shilton, D., Passmore, S., & Savage, P. (2023). Group singing is globally dominant and associated with social context. *Royal Society Open Science*, 10. https://doi.org/10.1098/rsos.230562.

Silva, D., & Da Silva, S. (2022). Policies and Practices on Intercultural Education in Portuguese Schools. *Intercultural Education*, 33, 509 - 525. https://doi.org/10.1080/14675986.2022.2122173.

Silva, I., Gouveia, A., Dalagna, G., Carvalho, P., Costa, R., & Gama, J. (2021). Music and emotion. *European Psychiatry*, 64, S671 - S672. https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2021.2018.

Silvey, P. (2024). How Music Students in One High School Perceive a Valued Musical Composition. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. https://doi.org/10.5406/21627223.239.04.

Sim, G., Rossetti, A., Thachil, R., Pranjić, M., Canga, B., Loewy, J., Mondanaro, J., Harrison, I., & Sara, G. (2020). The Effects of Clinical Music Therapy on Resiliency in Adults Undergoing Infusion: A Randomized, Controlled Trial.. *Journal of pain and symptom management*. https://doi.org/10.1016/j.jpainsymman.2020.10.032.

Simper, N., Mårtensson, K., Berry, A., & Maynard, N. (2021). Assessment cultures in higher education: reducing barriers and enabling change. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47, 1016 - 1029. https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1983770.

Sinn, O., & Wing, C. (2024). Twenty-first century learning skills and music engagement among young children: a systematic review. *Asia Pacific Journal of Education*. https://doi.org/10.1080/02188791.2024.2385835.

Sisisky, C. (2023). Immersive Intercultural Learning Experiences in High School: Reflections From Independent School Alumni. *Teachers College Record*, 125, 188 - 216. https://doi.org/10.1177/01614681231200943.

Ski-Berg, V., Stabell, E., & Karlsen, S. (2024). Centre for Excellence in Music Performance Education (CEMPE): an inquiry into institutional change processes in higher music education. *Music Education Research*, 26, 497 - 508. https://doi.org/10.1080/14613808.2024.2350469.

Slette, A. (2018). Negotiating musical problem-solving in ensemble rehearsals. *British Journal of Music Education*, 36, 33 - 47. https://doi.org/10.1017/S0265051718000141.

Sorkos, G., & Hajisoteriou, C. (2020). Sustainable intercultural and inclusive education: teachers' efforts on promoting a combining paradigm. *Pedagogy, Culture & Society*, 29, 517 - 536. https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1765193.

Souto-Manning, M., & Winn, L. (2019). Toward Shared Commitments for Teacher Education: Transformative Justice as an Ethical Imperative. *Theory Into Practice*, 58, 308 - 317. https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1626619.

Soye, E. (2023). I and Thou? Challenges to dialogical pedagogy in a diverse London secondary school. *British Educational Research Journal*. https://doi.org/10.1002/berj.3919.

Spruce, G. (2024). Knowledge and social justice in English school music education: reflections on the report ‘Questioning the gap in music literacy’ (McQueen 2020). *Music Education Research*, 26, 21 - 36. https://doi.org/10.1080/14613808.2024.2309651.

Stavrou, N. (2024). Embracing diversity through differentiated instruction in music education. *Frontiers in Education*. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1501354.

Stentiford, L., & Koutsouris, G. (2020). What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review. *Studies in Higher Education*, 46, 2245 - 2261. https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1716322.

Stentiford, L., & Koutsouris, G. (2022). Critically considering the ‘inclusive curriculum’ in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 43, 1250 - 1272. https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2122937.

Sternberg, R., & Kibelsbeck, J. (2021). Teaching musical learning as problem-solving: Applying a theory of musical intelligence to musical instruction. *Psychology of Music*, 50, 1696 - 1706. https://doi.org/10.1177/03057356211055215.

Steyn, M., & Vanyoro, K. (2023). Critical Diversity Literacy: A framework for multicultural citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 19, 493 - 509. https://doi.org/10.1177/17461979231178520.

Stolp, E., Moate, J., Saarikallio, S., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M. (2022). Exploring agency and entrainment in joint music-making through the reported experiences of students and teachers. *Frontiers in Psychology*, 13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.964286.

Strotmann, B., & Kunschak, C. (2022). Toward the internationalization of higher education: developing university students’ intercultural communicative competence in Spain.

Language and Intercultural Communication, 22, 419 - 438. https://doi.org/10.1080/14708477.2021.2018450.

Su, P., Kong, J., Zhou, L., & Li, E. (2024). The interplay of flow, self-efficacy, learning motivation, and learning outcomes in music education: A comprehensive analysis of multidimensional interactions.. *Acta psychologica*, 250, 104515 . https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104515.

Sun, J. (2022). Exploring the Impact of Music Education on the Psychological and Academic Outcomes of Students: Mediating Role of Self-Efficacy and Self-Esteem. *Frontiers in Psychology*, 13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.841204.

Sun, J., & Han, J. (2025). Constructing Cultural Identity through International Collaboration in Ethnic Music Education within Multicultural Contexts. *Education, Language and Sociology Research*. https://doi.org/10.22158/elsr.v6n1p105.

Suri, D., & Chandra, D. (2021). Teacher's Strategy for Implementing Multiculturalism Education Based on Local Cultural Values and Character Building for Early Childhood Education. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*. https://doi.org/10.29333/ejecs/937.

Susino, M., & Schubert, E. (2019). Cultural stereotyping of emotional responses to music genre. *Psychology of Music*, 47, 342 - 357. https://doi.org/10.1177/0305735618755886.

Sutter, C., Totonchi, D., DeCoster, J., Barron, K., & Hulleman, C. (2024). How does expectancy-value-cost motivation vary during a semester? An intensive longitudinal study to explore individual and situational sources of variation in statistics motivation. *Learning and Individual Differences*. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102484.

Svarstad, L., & Risager, K. (2023). A cycle model of intercultural learning: educating the global citizen. *Language, Culture and Curriculum*, 37, 155 - 170. https://doi.org/10.1080/07908318.2023.2267611.

Swaminathan, S., Schellenberg, E., & Venkatesan, K. (2018). Explaining the Association Between Music Training and Reading in Adults. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 44, 992–999. https://doi.org/10.1037/xlm0000493.

Szelei, N., Tinoca, L., & Pinho, A. (2019). Professional development for cultural diversity: the challenges of teacher learning in context. *Professional Development in Education*, 46, 780 - 796. https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1642233.

Tahirbegi, D. (2021). Higher music education students' experiences and management of performance anxiety: A qualitative study. *Psychology of Music*, 50, 1184 - 1196. https://doi.org/10.1177/03057356211034573.

Tahirbegi, D. (2023). Exploring emotion regulation in small ensemble contexts; three cases from higher music education. *Learning, Culture and Social Interaction*. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2023.100741.

Tang, J. (2024). The important role of self in cross-cultural investigations of affective experiences with music. *Psychology of Music*. https://doi.org/10.1177/03057356241305154.

Tanja, L., Adriana, S., & Mari, T. (2021). Perspectives on the Potential Benefits of Children's Group-based Music Education. *Music & Science*, 4. https://doi.org/10.1177/20592043211033578.

Tarabini, A., Jacovkis, J., & Montes, A. (2018). Factors in educational exclusion: including the voice of the youth. *Journal of Youth Studies*, 21, 836 - 851. https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1420765.

Terzi, L., Unterhalter, E., & Suissa, J. (2023). Philosophical Reflections on Child Poverty and Education. *Studies in Philosophy and Education*, 42, 49 - 63. https://doi.org/10.1007/s11217-022-09865-1.

Thomson, N. (2024). Global artistic citizenship: (Re-)imagining interculturalism, collaboration, and community engagement as central elements of higher music education. *Nordic Research in Music Education*. https://doi.org/10.23865/nrme.v5.6236.

Thumlert, K., & Nolan, J. (2019). Angry Noise. In: Trifonas, P. (eds), *Handbook of Theory and Research in Cultural Studies and Education*. Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-01426-1_12-1

Tian, X., & Dervin, F. (2023). Power relations and change in intercultural communication education: Zhongyong as a complementary analytical framework. *Language and Intercultural Communication*, 24, 137 - 151. https://doi.org/10.1080/14708477.2023.2256310.

Timonen, V. (2021). Co-constructing an intercultural professional learning community in music education. *Nordic Research in Music Education*. https://doi.org/10.23865/NRME.V2.3028.

Tomé, M., Fernández, C., & Olmedo-Moreno, E.M. (2020). Exploratory and Confirmatory Factor Analysis of the Social Skills Scale for Young Immigrants. *Sustainability, 12*, 1-20. https://doi.org/10.3390/su12176897 (ISI. JCR-Q2 – FI: 0.55).

Tomé-Fernández, M., & Bravo-Yebra, V. (2024). Music teachers' perceptions of intercultural competence in Spain. *International Journal of Music Education*. https://doi.org/10.1177/02557614231220655.

Torrado, T., & Asua, G. (2023). Religious Diversity and Migration: Exploring Research Trends in an Increasingly Secular Spain. *Religions*. https://doi.org/10.3390/rel14060770.

Torres, A., & Rodríguez, J. (2022). Analysis of cultural heritage in music didactic materials in Galicia. *International Journal of Music Education*, 41, 241 - 255. https://doi.org/10.1177/02557614221107915.

Torrico, M., Millán, A., & Pareja, E. (2024). Talking for the sake of talking? Imagining inclusive universities in Spain through their leaders. *International Journal of Inclusive Education*. https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2335377.

Tovar-Gálvez, J. (2021). The epistemological bridge as a framework to guide teachers to design culturally inclusive practices. *International Journal of Science Education*, 43, 760 - 776. https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1883203.

Treider, J., Kunst, J., & Vuoskoski, J. (2023). The influence of musical parameters and subjective musical ratings on perceptions of culture. *Scientific Reports*, 13. https://doi.org/10.1038/s41598-023-45805-w.

Triviño-Amigo, N., Mendoza-Muñoz, D., Mayordomo-Pinilla, N., Barrios-Fernández, S., Contreras-Barraza, N., Gil-Marín, M., Castillo, D., Galán-Arroyo, C., & Rojo-Ramos, J. (2022). Inclusive Education in Primary and Secondary School: Perception of Teacher Training. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19. https://doi.org/10.3390/ijerph192315451.

Trower, H., Bonneville-Roussy, A., & Hruska, E. (2020). Teaching Music to Support Students: How Autonomy-Supportive Music Teachers Increase Students' Well-Being. *Journal of Research in Music Education*, 68, 119 - 97. https://doi.org/10.1177/0022429419897611.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427

UNESCO. (2006). *Directrices sobre educación intercultural*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878

Uthus, M., & Qvortrup, A. (2024). Lessons learned from Norway: a values-based formulation of inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 40, 244 - 258. https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2354603.

Vaďurová, H., & Pančocha, K. (2023). Inclusive education in the Czech Republic: A scoping review of a paradigm shift. *European Journal of Education*. https://doi.org/10.1111/ejed.12558.

Valencia, J., & Michelson, K. (2022). A design perspective on intercultural communication in second/foreign language education. *Journal of International and Intercultural Communication*, 16, 399 - 418. https://doi.org/10.1080/17513057.2022.2066152.

Valiandes, S., Neophytou, L., & Hajisoteriou, C. (2018). Establishing a framework for blending intercultural education with differentiated instruction. *Intercultural Education*, 29, 379 - 398. https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1441706.

Van Der Merwe, L., & Morelli, J. (2022). Explaining How Community Music Engagement Facilitates Social Cohesion through Ritualised Belonging. *Religions*. https://doi.org/10.3390/rel13121170.

Van Der Westhuizen, M., & Greuel, T. (2021). Making music together: a transdisciplinary approach towards the development of intercultural awareness. *Journal of the Musical Arts in Africa*, 18, 39 - 57. https://doi.org/10.2989/18121004.2021.2020965.

Van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., Van Merriënboer, J., & Visscher, A. (2018). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 30, 51 - 67. https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539013.

Van Knippenberg, D., Nishii, L., & Dwertmann, D. (2020). Synergy from diversity: Managing team diversity to enhance performance. *Behavioral Science & Policy*, 6, 75 - 92. https://doi.org/10.1177/237946152000600108.

Vandecasteele, R., Robijn, L., Stevens, P., Willems, S., & De Maesschalck, S. (2024). "Trying to write a story together": general practitioners' perspectives on culturally sensitive care. *International Journal for Equity in Health*, 23. https://doi.org/10.1186/s12939-024-02200-9.

VanDeusen, A. (2019). A Cultural Immersion Field Experience: Examining Preservice Music Teachers' Beliefs About Cultural Differences in the Music Classroom. *Journal of Music Teacher Education*, 28, 43 - 57. https://doi.org/10.1177/1057083718824729.

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

Váradi, J., Kerekes, R., Pótfi, M., & Radócz, J. (2024). Determining factors in the career choice of music high school students. *International Journal of Educational Research Open*. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100321.

Velasco, E., Venegas, M., & Sánchez-Miranda, K. (2022). Social Problems in the Secondary Classroom: Gaps in Teacher Initial and Ongoing Training in the Andalusian Region of Spain from the Perspective of Intercultural Education and New Technologies. *Sustainability*. https://doi.org/10.3390/su15010339.

Vendrell-Morancho, M., & Rodríguez-Mantilla, J. (2020). Pensamiento Crítico: conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior. *Revista de la educación superior*, *49*(194), 9-25. https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1121.

Vendrell-Morancho, M., Rodríguez-Mantilla, J., & Fernández-Díaz, M. (2025). Diferencias sociodemográficas en el pensamiento crítico del estudiantado universitario español. *Revista de Investigación Educativa*. https://doi.org/10.6018/rie.597211.

Venegas, M., Luque, M., Velasco, E., & Sánchez, K. (2023). 'On Both Sides of the Strait': Discourses and Policies on Cultural Diversity in Southern Mediterranean Spain. *Revista Española de Sociología*. https://doi.org/10.22325/fes/res.2023.168.

Venegas, M., Luque, M., Velasco, E., & Sánchez, K. (2023). 'On Both Sides of the Strait': Discourses and Policies on Cultural Diversity in Southern Mediterranean Spain. *Revista Española de Sociología*. https://doi.org/10.22325/fes/res.2023.168.

Venegas, M., Luque, M., Velasco, E., & Sánchez, K. (2025). 'Diversicracy'? Endogenous and Exogenous Cultural Diversity and Interculturality in Education on Both Sides of the Strait of Gibraltar. *International Social Science Journal*. https://doi.org/10.1111/issj.12564.

Venegas, M., Luque, M., Velasco, E., & Sánchez, K. (2025). 'Diversicracy'? Endogenous and Exogenous Cultural Diversity and Interculturality in Education on Both Sides of the Strait of Gibraltar. *International Social Science Journal*. https://doi.org/10.1111/issj.12564.

Verneert, F., Nijs, L., & De Baets, T. (2021). A Space for Collaborative Creativity. How Collective Improvising Shapes 'a Sense of Belonging'. *Frontiers in Psychology*, 12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648770.

Villodre, M. (2020). Integrating Musical Education in the Pluricultural Spanish Context. *Journal of International Migration and Integration*, 1-20. https://doi.org/10.1007/s12134-020-00782-1.

Vuoskoski, J., Clarke, E., & DeNora, T. (2017). Music listening evokes implicit affiliation. *Psychology of Music*, 45, 584 - 599. https://doi.org/10.1177/0305735616680289.

Vuust, P., Heggli, O., Friston, K., & Kringelbach, M. (2022). Music in the brain. *Nature Reviews Neuroscience*, 23, 287 - 305. https://doi.org/10.1038/s41583-022-00578-5.

Walden, J. (2020). A pile of drums: Putting theory into practice in culturally diverse music education. *International Journal of Music Education*, 38, 79 - 92. https://doi.org/10.1177/0255761419871358.

Wallace, S., & Harwood, J. (2018). Associations Between Shared Musical Engagement and Parent–Child Relational Quality: The Mediating Roles of Interpersonal Coordination and Empathy. *Journal of Family Communication*, 18, 202 - 216. https://doi.org/10.1080/15267431.2018.1466783.

Wang, L., & Odena, O. (2025). Improving classroom inclusion through Orff-inspired music education: a study from a secondary school in Fujian, China. *Music Education Research*, 27, 191 - 202. https://doi.org/10.1080/14613808.2025.2465238.

Wang, X., & Wen, J. (2023). Interculturality, criticality and reflexivity in teacher education. *Educational Review*, 76, 672 - 674. https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2236365.

Wang, Z. (2024). Polycultural orientation of future music teachers' professional training in the educational process of higher educational institutions through the integration of the content of their cultural training in the process of studying specialized disciplines. *Social pedagogy: theory and practice*. https://doi.org/10.12958/1817-3764-2024-3-81-87.

Wei, Z. (2024). Cross-cultural approaches in music education in colleges and universities / Enfoques interculturales en la educación musical de la Educación Secundaria y Universitaria. *Culture and Education*, 36, 500 - 520. https://doi.org/10.1177/11356405241262608.

Westerlund, H., Karlsen, S., Kallio, A., Treacy, D., Miettinen, L., Timonen, V., Gluschankof, C., Ehrlich, A., & Shah, I. (2021). Visions for intercultural music teacher education in complex societies. *Research Studies in Music Education*, 44, 293 - 312. https://doi.org/10.1177/1321103X211032490.

Williams, J., & Lee, E. (2024). A systematic review of cultural competence educational techniques in social work education. *International Social Work*, 68, 397 - 414. https://doi.org/10.1177/00208728241269769.

Wong, K., Pan, K., & Shah, S. (2016). General music teachers' attitudes and practices regarding multicultural music education in Malaysia. *Music Education Research*, 18, 208 - 223. https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1052383.

Wong, S., Low, A., Kang, S., & Lim, S. (2020). Learning Music Composers' Styles: To Block or to Interleave?. *Journal of Research in Music Education*, 68, 156 - 174. https://doi.org/10.1177/0022429420908312.

Woodcock, S., & Anderson, J. (2025). Conceptions to classrooms: The influence of teacher knowledge on inclusive classroom practice. *International Journal of Educational Research Open*. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100412.

Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802.

Wu, X., & Lu, X. (2021). Musical Training in the Development of Empathy and Prosocial Behaviors. *Frontiers in Psychology*, 12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661769.

Wu, Y. (2024). Exploring the Influence of Cultural Background on Violin Performance Styles. *Journal of Humanities, Arts and Social Science*. https://doi.org/10.26855/jhass.2024.02.035.

Xie, S., Hin-On, T., & Sapaso, P. (2024). Integrating Traditional Chinese Music into Contemporary Music Education: An Evolutionary Perspective. *Evolutionary Studies In Imaginative Culture*. https://doi.org/10.70082/esiculture.vi.672.

Xie, Y. (2024). Designing music education curriculum in a multicultural environment: Vocal training in China. *International Journal of Music Education*. https://doi.org/10.1177/02557614231221144.

Xinyi, G. (2024). The Role of Music in Multicultural Education: A Tool for Promoting Cultural Understanding and Inclusion. *Journal of Cultural and Religious Studies*. https://doi.org/10.17265/2328-2177/2024.09.008.

Yan, L., Chuangprakhon, S., Seekhunlio, W., & Liu, Q. (2025). Posthuman Aesthetics and Indigenous Knowledge: Elunchun Folk Songs in Contemporary Music Education. *Journal of Posthumanism*. https://doi.org/10.63332/joph.v5i3.859.

Yastrebov, G. (2023). Signals, educational decision-making, and inequality: a comment on the formal model by Holm, Hjorth-Trolle, and Jæger. *European Sociological Review*. https://doi.org/10.1093/esr/jcac041.

Ydesen, C., & Andersen, C. (2020). Implementing inclusive education policies – the challenges of organizational change in a Danish municipality. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6, 69 - 78. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1733848.

Yoo, H. (2020). Research-to-Resource: Instructional Strategies for Teaching Culturally Diverse Musics in Ensembles. *Update: Applications of Research in Music Education*, 39, 5 - 10. https://doi.org/10.1177/8755123320973464.

Yoo, H. (2021). Cultural Humility and Intercultural Contexts of Music Education. *Music Educators Journal*, 108, 36 - 43. https://doi.org/10.1177/00274321211060046.

Yoo, H. (2023). Teaching Traditional and Transformed Versions of Culturally Diverse Musics With Integrity. *Journal of General Music Education*, 37, 26 - 31. https://doi.org/10.1177/27527646231185564.

Zembylas, M. (2023). A decolonial critique of 'diversity': theoretical and methodological implications for meta-intercultural education. *Intercultural Education*, 34, 118 - 133. https://doi.org/10.1080/14675986.2023.2177622.

Zheng, H., Pirbhai-Illich, F., Martin, F., & Wu, L. (2020). Internationalisation of higher education: A critical analysis of the intercultural dimension of a visiting scholar programme. *British Educational Research Journal*. https://doi.org/10.1002/berj.3637.

Zhuang, C., & Pan, K. (2022). Chinese Music Teachers' Perceptions of Context Issues and Transmission Modes in World Music Teaching. *Harmonia: Journal of Arts Research and Education*. https://doi.org/10.15294/harmonia.v22i2.33225.

Zhukov, K., & Sætre, J. (2021). "Play with me": Student perspectives on collaborative chamber music instruction. *Research Studies in Music Education*, 44, 205 - 218. https://doi.org/10.1177/1321103X20974804.

Anexos

Anexo 1. Índice representativo de las preguntas formuladas en la entrevista semiestructurada a los docentes de Música (Objetivo 1. Artículo 1).

Preguntas de contextualización

¿En qué tipo de centro lleva Ud. a cabo su práctica docente actualmente?

a. Conservatorio Profesional o Superior de Música

b. Centro de Educación Primaria

c. Centro de Educación Secundaria

d. Escuelas de Música

e. Escuelas de Arte Dramático

¿En qué lugar? (Melilla, Málaga, Almería, Granada, …)

¿Cuál es su experiencia docente, cuánto tiempo lleva Ud. impartiendo clases?

¿Ha dado Ud. clases en diferentes centros o distintas ciudades?

Preguntas de la entrevista

1. ¿Qué opina Ud. sobre la interculturalidad en los centros educativos donde tiene lugar la enseñanza musical? ¿Conoce algo sobre el tema?

2. ¿Cree Ud. que la música es beneficiosa para poder trabajar la interculturalidad? ¿De qué forma piensa Ud. que podría trabajarse?

3. ¿Cree Ud. que tener alumnado con diferentes razas, etnias o religiones puede enriquecer a los demás a nivel musical?

- Si la respuesta es positiva, ¿por qué y cómo se enriquecerían los alumnos/as?
- Si la respuesta es negativa, ¿por qué no favorece al enriquecimiento musical del alumno/a?

4. ¿Ha observado Ud. alguna vez conductas discriminatorias en su centro por motivos raciales, étnicos o religiosos? ¿Cómo cree Ud. que esto podría solucionarse?

5. ¿Dispone el centro de especialistas u orientadores que faciliten y ayuden a llevar a cabo la interculturalidad?

- Si la respuesta es positiva, ¿quiénes son esos especialistas y cómo ayudan a la consecución de la interculturalidad?
- Si la respuesta es negativa, ¿cree Ud. que esto beneficiaría a la formación del profesorado a nivel cultural?

6. ¿Tiene Ud. en cuenta los gustos musicales del alumnado en la preparación de sus clases? ¿Cree Ud. que sería positivo o negativo incluir obras típicas de diferentes razas, etnias o religiones en las programaciones didácticas de los centros? ¿Por qué?

7. ¿Considera Ud. que el profesorado de su centro está formado en interculturalidad?

8. ¿Considera Ud. que todos los alumnos tienen las mismas oportunidades de finalizar sus estudios musicales independientemente de su raza, etnia o religión?

- Si la respuesta es positiva, ¿por qué?
- Si la respuesta es negativa, ¿por qué no?

9. ¿Cree Ud. que influye la pertenencia a distintas razas, etnias o religiones para la adquisición de los conocimientos musicales?

- Si la respuesta es positiva, ¿por qué cree Ud. que esto ocurre?
- Si la respuesta es negativa, ¿por qué no?

Anexo 2. Índice representativo de las preguntas formuladas en la entrevista semiestructurada a los equipos directivos (Objetivo 2. Artículo 2).

Preguntas de contextualización

Edad:

Género:

Religión:

Provincia:

Años de experiencia docente:

Cultura y/o etnia:

Preguntas de la entrevista

¿Ha recibido formación pedagógica sobre educación intercultural inclusiva como miembro de un equipo directivo escolar? _____

1. ¿Cómo entiende la educación intercultural inclusiva?
2. ¿Está familiarizado/a con el concepto de educación intercultural inclusiva?
3. ¿Cuál es su opinión sobre la relación entre la asignatura de Música y la educación intercultural inclusiva del alumnado?
4. ¿Cree que el estudio de la música mejora la adquisición de actitudes y competencias interculturales en el alumnado?
5. ¿Dispone el centro de recursos o mecanismos de apoyo para promover la interculturalidad y pueden aplicarse en la asignatura de Música?
6. ¿Cree que la música puede ayudar al alumnado a comprender y valorar otras culturas?
7. ¿Considera que el profesorado de Música de su centro está formado en interculturalidad?

8. ¿Cree que la pertenencia a diferentes razas, etnias o religiones puede influir en la adquisición de conocimientos musicales?
9. ¿Piensa que pertenecer a una etnia, religión o raza específica otorga al alumnado mayor capacidad rítmica o melódica?
10. ¿Cuál es su opinión sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el desarrollo de la educación intercultural inclusiva en la asignatura de Música?

Anexo 3. Artículo enviado a *Educational Management Administration & Leadership* sobre la percepción de la educación intercultural inclusiva entre los equipos directivos de instituciones musicales (Objetivo 2. Artículo 2).

Perception of Intercultural Inclusive Education Among Leadership Teams in Music Institutions

María Tomé-Fernández and Verónica Bravo-Yebra

Department of Research Methods and Diagnosis in Education, Faculty of Education and Sports Sciences of Melilla, University of Granada, Spain

Abstract

Intercultural competence is crucial in culturally diverse Spanish schools. This study explored school leadership teams' perceptions of intercultural inclusion, its implementation, curricular adaptations, and outcomes. Data were gathered through expert-validated semi-structured interviews (content validity index = 0.94) and analyzed via thematic analysis in NVivo 15, ensuring high inter-coder reliability ($K \geq 0.87$). Findings highlight music as a powerful tool for promoting empathy, respect, and cultural cooperation, with diverse musical practice supporting intercultural competence development. Limitations were found in teacher training and institutional resources, often relying on personal teacher interest. ICT was recognized as useful for diversifying instruction and introducing students to global music. Leaders emphasized the need to integrate interculturality systematically in school projects, underlining the role of educational leadership in consolidating inclusive practices. Overall, the study frames intercultural education as both an ethical imperative and an effective pedagogical strategy, with music facilitating experiential learning and social-cultural growth.

Keywords

Intercultural inclusion, Music education, Perceptions, Teachers, Qualitative analysis.

1. Introduction-Justification

Spain possesses a rich cultural heritage that continues to shape its contemporary identity (Luengo & Dalmau, 2018). The 1978 Constitution establishes a secular state and guarantees equality among religions, while the arrival of immigrants from North Africa, Latin America, and various European countries (Becker, 2020) has transformed the nation into a cultural melting pot that includes Catholic, Islamic, Protestant, Orthodox, Jewish, Buddhist, Mormon, and Roma communities. This interculturality is reflected in schools (Watkins & Noble, 2019), where the need to educate students in intercultural competencies is emphasized as a means to foster inclusion and peaceful coexistence (Akdere, Acheson & Jiang, 2021).

Agnes Heller's (1987) theoretical framework highlights the importance of recognizing cultural diversity and encouraging dialogue among cultures, thus creating educational spaces in which diversity is valued and becomes a source of learning**.** Intercultural learning is therefore essential for preparing critical and responsible citizens in a globalized society (Sen, 2004). This learning process has been strengthened through the development of school guidance services and their collaborative work, promoting a participatory model of intervention that enables better management of cultural diversity among leadership teams, teachers, and students (González-Falcón et al., 2016).

Educational Transformation from the Perspective of Leadership Teams

Leadership teams are a cornerstone of educational transformation, as they exercise inclusive pedagogical leadership that orients school culture toward equity and participation (Mollá

& Castelló, 2022). Their vision and commitment are decisive for the success of inclusive education, understood as a process that enhances the learning of all students and reinforces cohesion within the educational community (Muñoz-Martínez, Monge-López & Torrego-Seijo, 2020; Muñoz-Martínez, Gárate-Vergara & MarambioCarrasco, 2021).

From the perspective of these teams, inclusive education represents an ethical and pedagogical imperative that promotes academic achievement (Blanco, 2021), equity and social justice (Palomo, Simón & Echeita, 2023; Rappoport et al., 2019; Ríos-Vizcaíno et al., 2025), the development of human values such as empathy, tolerance, and responsibility (Simón, Palomo & Echeita, 2021), and the strengthening of the educational community through cooperation among families, teachers, students, and school staff (Calavia, Blanco & Casas, 2021).

To ensure the effective implementation of inclusive education, leadership teams assume a series of strategic responsibilities. First, they must exercise inclusive leadership by establishing institutional policies and values that promote attention to diversity (González-Falcón et al., 2020; Gómez-Hurtado et al., 2023). They are also responsible for promoting teachers' continuous professional development by providing guidelines and specialized training that address students' needs (Baidoo-Anu et al., 2023; Sanahuja, Benet-Gil & Nieto, 2020). Additionally, they must guarantee the availability of material and human resources that facilitate inclusive practices, such as adapted materials and specialized support (Barrero-Fernández et al., 2023; Domingo-Segovia et al., 2024).

One notable area in which leadership teams can strengthen inclusion is music education, due to its potential to promote interculturality and social cohesion (Bernabé & Bermell, 2022). Music is conceptualized as a means of combating discrimination and valuing the cultural diversity present in the classroom (Olcina-Sempere, Reis-Jorge & Ferreira, 2020). In this regard, leadership

teams bear the responsibility of creating environments that foster interculturality and providing teachers with the necessary tools to adapt the music curriculum (Westerlund et al., 2022).

Moreover, music transcends its artistic value, functioning as a pedagogical tool for inclusion and socio-emotional development (Váradi, 2022). Various studies highlight its benefits for fostering collaborative work (Crawford, 2020), promoting civic values (Juan-Morera, Nadal-García & López-Casanova, 2022; Schroeder, Samuels & Caines, 2019), strengthening self-esteem (Ocádiz, 2025), and cultivating a climate of trust and cooperation in the classroom (Culp et al., 2023; Lipiäinen et al., 2020).

Taken together, leadership teams' perceptions of educational transformation emphasize the creation of inclusive, collaborative, and culturally diverse schools, where education—including music education—serves as a driving force for equity, coexistence, and holistic development (Massiah et al., 2024; Salvador & Sierzega, 2025).

2. Theoretical Framework

The growing cultural diversity in schools in southern Spain makes it essential to develop competencies that promote the intercultural inclusion of all students (TomeFernández, Aranda-Vega & Ortiz-Marcos, 2024; Venegas et al., 2023). In this context, leadership teams, as key actors in school management, play a fundamental role in fostering these competencies (Okken et al., 2022; Nadav, Benoliel & Schechter, 2023). Accordingly, this theoretical framework focuses on examining leadership teams' perceptions of the effectiveness of intercultural inclusion in education, their approaches to implementing it, the curricular adaptations required, and the achievements attained.

The Role of Leadership Teams in Inclusive Music Education

Currently, leadership teams view intercultural inclusive education as a necessary approach for managing cultural, ethnic, and religious diversity within schools (GómezHurtado et al., 2021). Their commitment is essential for promoting institutional policies that foster coexistence and equity, as well as for providing teacher training and resources that support pedagogical practices sensitive to diversity (Bautista et al., 2022).

Within this context, music education emerges as a privileged space for promoting interculturality (Rinde & Kenny, 2021). Music functions as a universal language that transcends linguistic and cultural barriers, fostering empathy, respect, and cooperation among students (Schwehr & Zaldua, 2020; Ugalde, Brenes & Calvo, 2021; Westerlund et al., 2022; López-Noguero, 2023). Leadership teams play a decisive role in promoting diverse music curricula that incorporate repertoires, styles, and traditions from different cultures, thereby strengthening intercultural learning and students' sense of belonging (Barton & Riddle, 2021).

In addition, leadership teams acknowledge the importance of providing music teachers with training in interculturality so they can incorporate these perspectives into their teaching practice and develop the competencies needed to foster inclusion (Agostinetto & Bugno, 2020; Bautista et al., 2022; Cremades-Andreu & García-Sanz, 2022). Achieving this requires the establishment of continuous professional development programs and adequate resources that support pedagogical work in multicultural settings (Toren & Schwartz, 2024).

Leadership and Interculturality in Educational Settings

Leadership teams play a key role in promoting inclusive and intercultural practices within schools (Gómez-Hurtado et al., 2021). Their leadership shapes the institutional approach to diversity, driving policies that encourage coexistence, respect, and equity (Giavrimis & Dimitriadou, 2023). From their perspective, intercultural education is not only an ethical

commitment but also a transformative pedagogical strategy that strengthens social cohesion and improves the school climate (Sorkos & Hajisoteriou, 2020).

Educational leaders committed to interculturality promote spaces for dialogue in which students' cultural identities are acknowledged and valued (Cheng, 2020; OlveraFernández, Ocaña-Fernández & Montes-Rodríguez, 2023). In this process, music becomes a key pedagogical tool for reinforcing students' sense of belonging and fostering mutual understanding through diverse repertoires (Berrón-Ruiz, Arraiga-Sanz & Campayo-Muñoz, 2023).

Leadership teams also promote intergenerational and community-based projects that integrate different social groups through musical practice, reinforcing interpersonal bonds and intercultural understanding (Berbel-Gómez, Pérez-Garcias & DarderMesquida, 2022). To ensure the sustainability of such initiatives, it is essential that they support ongoing teacher training in intercultural and reflective methodologies (MoralesFernández & Montaraz-Moral, 2023).

Likewise, the integration of digital technologies in music education broadens access to global cultural expressions, enabling leadership teams to strengthen a more inclusive and innovative educational approach (Marín-Suelves, Gabarda & Cuevas, 2022; Guzmán, 2021; Riaño & Ribes, 2021).

Despite the progress made to date, leadership teams continue to face significant challenges in implementing inclusive policies, including resistance to change, limited resources, and insufficient training in intercultural management (Elias & Mansouri, 2023; Juvonen et al., 2019; Sánchez, Haro-Rodríguez & Martínez, 2019). Nonetheless, recent literature underscores that committed, collaborative, and strategic leadership can overcome these barriers and consolidate a school culture that celebrates diversity as a fundamental value (Awang-Hashim, Kaur & Valdez, 2019; Jackson, Gonzales & Mensah, 2022).

3. Method

This research aims to answer the following question: *¿What perceptions do members of leadership teams in educational institutions that offer music education hold regarding intercultural inclusion?*

Participants

A total of 53 members of leadership teams from various educational centers participated in this study, of whom 22 were men (41.5%), 29 were women (54.7%), and 2 preferred not to disclose their gender (3.8%). Participants ranged in age from 25 to 65 years (M = 46.5; SD = 8.3). The average length of teaching experience was M = 20.7 years (SD = 5.95), with 3.03% reporting between 5 and 10 years of experience, 45.5% between 11 and 20 years, 48.5% between 21 and 30 years, and 3.03% between 31 and 40 years. The participants belonged to leadership teams from different regions of Andalusia and Melilla: Melilla (15.2%), Almería (21.2%), Cádiz (18.2%), Córdoba (18.2%), Granada (9.1%), Huelva (6.1%), Jaén (3.03%), Málaga (9.1%), and Sevilla (9.1%) (Tables 1 and 2 in the Appendix).

Instrument

A semi-structured interview was developed for this study and administered to leadership teams (see Appendix). The initial version of the interview was based on a previously validated questionnaire (Bravo-Yebra, Tomé-Fernández & Ortiz-Marcos, 2025).

The instrument underwent validation by a panel of experts composed of ten researchers specializing in intercultural and inclusive education and five members of leadership teams from different educational centers. For each item, the individual content validity index (I-CVI) was calculated. Experts evaluated the relevance of each question for assessing leadership teams'

perceptions of intercultural inclusion using a four-point Likert scale (1 = not relevant, 2 = somewhat relevant, 3 = quite relevant, 4 = highly relevant).

Following recommendations in the literature (Polit, Beck & Owen, 2007), items with an I-CVI below 0.78 were eliminated. Subsequently, the scale-level content validity index (S-CVI) was calculated as the average of all I-CVIs (Berry, Crowe & Deane, 2012), yielding a value of 0.89, considered excellent. After conducting the interviews and incorporating adjustments and new questions, the S-CVI was recalculated, reaching 0.94, indicating an even higher level of content validity.

Procedure

After obtaining authorization from the relevant educational authorities, the interviews were conducted during the 2024/2025 academic year. The interviewer guided the conversation (Mobley et al., 2019), adapting and adding questions as the dialogue developed. Interviews were conducted virtually via Google Meet, with an average duration of 20 minutes. Participants unable to attend a virtual interview were provided with the option of completing a Google document with the interview questions.

Data collection complied with the ethical standards of the Declaration of Helsinki (1975), subsequently updated in Brazil (2013). The study also followed the recommendations of the Ethics Committee of the University of Granada (Reference: 4850/CEIH/2025). Interviews were conducted in Spanish, and responses were later translated into English. All translated data were reviewed by two English-speaking academics to ensure accuracy and fidelity.

Data Analysis

Interviews were analyzed following the stages of thematic analysis as described by Braun and Clarke (2016), using NVivo software (version 15). In the first stage, responses recorded via

Google Meet and the Google document were transcribed. In the second stage, codes were generated from the transcript analysis. During the third stage, responses with similar content were grouped within their corresponding codes. In the fourth stage, subcodes were identified. In the fifth stage, dimensions were redefined based on the resulting codes and subcodes (Table 3 in the Appendix).

To assess the reliability of the codes and subcodes, an inter-rater agreement analysis was conducted by comparing classifications made by two English-speaking researchers. The analysis yielded agreement coefficients ranging from $\kappa \geq 0.79$ to $\kappa \geq 0.83$. Codes and subcodes with lower agreement were reviewed and refined for inclusion in the subsequent analysis. Additionally, an external researcher evaluated 46% of all interviews, comparing the codes assigned by the research team with those assigned independently. An agreement coefficient of $\kappa \geq 0.87$ was obtained, indicating high reliability in the classification system employed.

4. Results

This section presents the main findings derived from the interviews conducted with leadership teams from the participating institutions. The results are organized around four thematic axes corresponding to the four variables addressed in the main objective of the study: "*to examine leadership teams' perceptions of the effectiveness of intercultural inclusion in education, how they implement it, the curricular adaptations required to achieve it, and the outcomes attained*."

- Effectiveness of intercultural inclusion in education
- Ways of implementing inclusion in education
- Necessary curricular adaptations
- Achieved outcomes

Each dimension integrates the perceptions and evaluations expressed by the participants, supported by textual excerpts illustrating the responses obtained.

Dimension 1: Effectiveness of Intercultural Inclusion in Education

Leadership teams display a general understanding of intercultural inclusive education, conceptualized as a model that promotes equal opportunities, coexistence, and appreciation of cultural, ethnic, and religious diversity (Questions 1, 2, and 3). They consider this educational approach effective for strengthening social cohesion and school coexistence by fostering empathy, tolerance, and respect among cultures. These perceptions are consistent with previous studies highlighting educational leadership as a key factor in managing diversity and building equitable environments. Example: "*An education in which all cultures feel integrated and valued equally*" (Question 1).

Likewise, participants emphasized the central role of music in enhancing the effectiveness of intercultural inclusion, describing it as a universal language that connects individuals from different backgrounds and contributes to equality and coexistence (Questions 2 and 3). As one participant stated: "*Music is a key element for fostering an integrative education, because it is a language that unites individuals through emotions*" (Question 2). These views align with research indicating that music facilitates empathy, cooperation, and mutual respect in multicultural contexts.

Nevertheless, several participants acknowledged limitations, noting that intercultural inclusion is sometimes associated exclusively with immigrant students, which restricts its broader scope (Question 3). They also pointed to a lack of sufficient empirical evidence to objectively measure its effectiveness (Question 3). These limitations relate to the persistence of cultural stereotypes and the influence of sociocultural context on perceptions of diversity.

Dimension 2: Ways of Implementing Inclusion in Education

Intercultural inclusion is implemented through a combination of institutional resources, pedagogical strategies, and musical activities (Questions 4 and 10). Regarding Question 4, leadership teams noted that musical study and practice encourage respect and cooperation, thus strengthening positive intercultural attitudes. Examples include: "*Music study fosters tolerance and respect*" and "*Choral and ensemble activities promote mutual respect and understanding among peers*" (Question 4).

Responses to Questions 4 and 10 highlight that musical practice and the use of ICT support inclusion by enabling active participation and exposure to music from around the world. These tools enhance curiosity, motivation, and cultural understanding among students: "*ICT is a key tool for bringing the music of other cultures closer to students*" and "*Digital platforms motivate students and help them understand the cultural context of musical works*" (Question 10). This finding aligns with research emphasizing the potential of digital technologies to broaden access to diverse repertoires and promote intercultural pedagogical practices.

The most valued strategies are those promoting collaborative and group activities, where diversity becomes an opportunity for coexistence and shared learning. Likewise, multicultural repertoires are considered an effective means of fostering inclusion, as illustrated by the comment: "*Working with repertoire from different cultures in choir or instrumental classes already constitutes an inclusion resource*" (Question 4).

Despite these strengths, participants identified significant limitations: the availability of intercultural resources and materials is insufficient, and in many cases, the effectiveness of strategies relies heavily on each teacher's methodology (Question 4). For example: "*We do not*

have anything specific, but daily contact and shared work promote integration…" and "*Scarce. Instrumentation and programming of complementary activities*."

Dimension 3: Necessary Curricular Adaptations

Responses to Questions 5 and 7 indicate that curricular adaptations required for intercultural inclusion should focus on incorporating cultural diversity into music education programs. This involves integrating multicultural repertoires, diverse instruments, and flexible methodologies.

In response to Question 5, participants referred to official plans such as Escuela Espacio de Paz, the Equality Plan, and Coexistence Plans, which indirectly incorporate an intercultural perspective. However, some institutions reported limitations in specific resources, particularly in the area of music. Example: "*Working with repertoire from different cultures in choir or instrumental classes already constitutes an inclusion resource*" (Question 5).

A need for teacher training to support more inclusive curriculum design also emerged. Example: "*Educating from interculturality means educating in equality, regardless of race, ethnicity, or religion*" (Question 7). This lack of specific training is consistent with literature underscoring the need for professional development programs that embed interculturality into music education.

Most leadership teams reported having received no formal training in interculturality, although some possessed training in inclusion or school coexistence. This gap is partially compensated through teachers' personal interest, especially among music teachers, whose self-taught knowledge of diverse musical styles serves as a starting point. Examples include: "*Teachers have basic knowledge of different musical styles, but no specific training in interculturality*" and "*Training depends more on personal interest than on institutional offerings*" (Question 7).

Dimension 4: Achieved Outcomes

Participants almost unanimously agreed that music is a privileged avenue for understanding and valuing other cultures (Questions 6, 8, and 9). They view it as a universal artistic expression that fosters cultural empathy, respect, and identification with others. Music is also described as a symbolic and communicative bridge capable of transcending linguistic and cultural barriers. Exposure to world music in the classroom is valued for promoting cultural curiosity and aesthetic appreciation of diversity. Examples: "*Music enables admiration and the development of preferences for other cultures*.", "*Through music, cultural empathy can be fostered*." "*Music from other cultures is a window into understanding different customs and ways of life*." (Question 6)

Furthermore, Question 6 highlights the role of music as an effective tool for valuing and appreciating different cultures, serving as a symbolic medium capable of overcoming linguistic and cultural boundaries. This perspective is consistent with research suggesting that music acts as a catalyst for experiential learning and the development of social and cultural competencies.

However, participants also acknowledged that cultural stereotypes and inequalities between schools persist, hindering the attainment of homogeneous or fully effective outcomes in intercultural inclusion. For instance, in Question 8, participants noted that teacher training was not uniform, stating: "*Not entirely, although living in Melilla involves intercultural contact*" and that training often depends on teachers' personal initiative: "*Both of us have trained… but on our own*." In Question 9, explicit cultural stereotypes emerged, such as the notion that "*students of Black ethnicity show exceptional musical abilities*".

Discussion and Conclusion

The results of this study reveal a predominantly positive perception of intercultural inclusive education among school leadership teams, in line with previous research highlighting

their key role in managing cultural diversity and creating equitable educational environments (Okken et al., 2022; Nadav, Benoliel & Schechter, 2023). School leaders understand intercultural inclusion as a model that promotes equal opportunities, social cohesion, and the appreciation of cultural, ethnic, and religious diversity, consistent with literature emphasizing educational leadership as a crucial factor in fostering social cohesion and mutual learning in multicultural contexts (GómezHurtado et al., 2021; Rolando, 2020).

Regarding music as a tool for intercultural inclusion, the results indicate nearunanimous agreement on its capacity to connect students from different backgrounds, fostering empathy, cooperation, and mutual respect. These perceptions align with the findings of Rinde and Kenny (2021), López-Noguero (2023), and Westerlund et al. (2022), who highlight the potential of music as a universal language that transcends cultural and linguistic barriers. Moreover, collective musical practice and the incorporation of diverse repertoires align with the proposals of Barton and Riddle (2021) and Schwehr and Zaldua (2020), which emphasize the importance of multicultural content in strengthening students' intercultural competence.

However, the results also reveal significant limitations. Most school leaders acknowledge gaps in teacher training specifically related to interculturality and in the availability of institutional resources. This underscores the need to establish continuous professional development programs that integrate an intercultural perspective into music education, as suggested by Bautista et al. (2022) and Cremades-Andreu and García-Sanz (2022). Furthermore, unequal access to materials and human support highlights the urgency of institutional commitment to providing resources that ensure the effectiveness of inclusion strategies (Toren & Schwartz, 2024).

Another relevant finding is the perception that cultural context influences musical preferences and familiarity with certain styles, without determining innate musical ability. This

view aligns with authors such as Ugalde, Brenes, and Calvo (2021) and Berrón-Ruiz, Arraiga-Sanz, & Campayo-Muñoz (2023), who caution against stereotyping and emphasize the importance of education, practice, and cultural experience in developing musical skills.

Additionally, school leaders emphasize the value of digital technologies (ICT) in promoting interculturality in music education, consistent with the conclusions of MarínSuelves, Gabarda, and Cuevas (2022), Riaño and Ribes (2021), and Guzmán (2021), who note the potential of ICT to expand access to world music and diversify pedagogical strategies. Nevertheless, their effectiveness depends on intentional pedagogical use and teachers' digital competence, reaffirming that technology should be considered a complement to inclusive educational planning rather than an end in itself.

In summary, the findings confirm that music and intercultural education are closely linked in the perceptions of school leadership teams. This relationship reinforces the idea that educational management and teacher training are decisive factors in transforming sensitivity to diversity into effective pedagogical practices. According to Giavrimis and Dimitriadou (2023) and Morales-Fernández and Montaraz-Moral (2023), leadership committed to interculturality constitutes a transformative axis that consolidates more open, diverse, and cohesive school communities, particularly in the educational contexts of southern Spain.

Study Limitations

This study was successfully conducted, providing valuable insights into the perceptions of school leadership teams regarding intercultural inclusive education and music teaching in southern Spain. The sample of 53 leaders allowed for access to detailed and representative opinions of the Andalusian context, yielding robust and relevant results for understanding educational leadership in multicultural settings.

Despite this achievement, the research could be expanded to obtain a more comprehensive view. The current sample is limited to southern Spain; future studies could extend to other regions of the country or even Europe, incorporating perspectives from a wider variety of schools and leadership teams. This would enable identification of regional similarities and differences, enriching the interpretation of results and increasing the scientific rigor of the research.

Additionally, the qualitative interview methodology provided deep, contextualized information, although participants' perceptions reflect personal experiences at a specific point in time. To strengthen the findings, future research could include questionnaires, classroom observations, and other complementary techniques, as well as input from music teachers and students, providing a more comprehensive view of the implementation and impact of intercultural inclusive education.

Nonetheless, the present study constitutes a solid foundation on which to build, and its future expansion promises even more comprehensive results, inspiring educational policies, teaching practices, and innovative leadership strategies that foster inclusion and diversity in schools where music education is delivered.

References

Agnes Heller (1987) Ética cívica y virtudes cívicas, Revista Internacional de Sociología Serie 1, 1:3, 131-145, doi:10.1080/03906701.1987.9971348.

Agostinetto, L., & Bugno, L. (2020). Towards congruence between teachers' intentions and practice in intercultural education. *Intercultural Education*, *31*(1), 54–67. https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1702261

Akdere, M., Acheson, K., & Jiang, Y. (2021). An examination of the effectiveness of virtual reality technology for intercultural competence development. *International Journal of Intercultural Relations, 82*, 109-120.

Awang-Hashim, R., Kaur, A., & Valdez, N. (2019). Strategizing Inclusivity in Teaching Diverse Learners in Higher Education. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*. https://doi.org/10.32890/MJLI2019.16.1.7316.

Baidoo-Anu, D., Gyamerah, K., Mahama, I., & Ofori-Sasu, E. (2023). Towards classroom inclusivity: exploring K-12 teachers' sensitivity to cultural diversity (*Hacia la inclusividad en el aula: explorando la sensibilidad a la diversidad cultural del profesorado de K-12*). *Culture and Education, 35*(4), 938-975. doi: 10.1080/11356405.2023.2200590.

Barrero-Fernández, B., León-Guerrero, M. J., Fernández-Martín, F. D., Arco-Tirado, J. L., & Moreno-Arrebola, R. (2023). What do school management teams do to make their schools inclusive?. *School Leadership & Management*, *43*(1), 50-69. doi: 10.1080/13632434.2022.2144201.

Barton, G., & Riddle, S. (2021). Culturally responsive and meaningful music education: Multimodality, meaning-making, and communication in diverse learning contexts. *Research Studies in Music Education*, 44, 345 - 362. https://doi.org/10.1177/1321103x211009323.

Bautista, A., Yeung, J., Mclaren, M. L., & Ilari, B. (2022). Music in early childhood teacher education: raising awareness of a worrisome reality and proposing strategies to move forward. *Arts Education Policy Review, 125*(3), 139–149. https://doi.org/10.1080/10632913.2022.2043969

Becker, L. (2020). ‘Immigrants’ as recipients of Easy-to-Read in Spain. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(1), 59-71.

Benoliel, P. (2021). A Team-Based Perspective for School Improvement: The Mediating Role of School Management Teams. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 14, 442 - 470. https://doi.org/10.1080/19345747.2020.1849481.

Berbel-Gómez, N., Pérez-Garcias, A., & Darder-Mesquida, A. (2022). El co-diseño didáctico entre escuela y universidad: avanzando hacia una educación transformadora. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 30, 7-22. http://doi.org/10.18172/con.5345

Bernabé, M., & Bermell, M. (2022). La Música como herramienta de Educación Social. Percepciones del profesorado español en formación. *Revista de Humanidades, 45,* 55-74.

Berrón-Ruiz, E., Arriaga-Sanz, C. y Campayo-Muñoz, E.A. (2023). Recursos tecnológicos para la formación inicial del profesorado de Música: una intervención en el contexto universitario español. *Revista Electrónica de LEEME*, 51, 16-35. https://doi.org/10.7203/LEEME.51.25680

Berry, S. L., Crowe, T. P., & Deane, F. P. (2012). Preliminary development and content validity of a measure of Australian Aboriginal cultural engagement. Ethnicity & Health, 17, 325–336

Blanco, G. (2021). Global citizenship education as a pedagogy of dwelling: re-tracing (mis)steps in practice during challenging times. *Globalisation, Societies and Education*, 19, 432 - 442. https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1899800.

Braun, V., & Clarke, V. (2016). (Mis)conceptualising themes, thematic analysis, and other problems with Fugard and Potts’ (2015) sample-size tool for thematic análisis.

International Journal of Social Research Methodology, 19(6), 739–743. https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1195588

Bravo-Yebra, V., Tomé-Fernández, M., & Ortiz-Marcos, J. M. (2025). Validation and Adaptation of the Intercultural Inclusion Scale for Students in Musical Contexts (IISC-M). International Journal of Interdisciplinary Cultural Studies, 20(2). https://doi.org/10.18848/fhcp7k20

Calavia, M., Blanco, T., & Casas, R. (2021). Fostering creativity as a problem-solving competence through design: Think-Create-Learn, a tool for teachers. *Thinking Skills and Creativity*. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100761.

Calderón-Garrido, D., Cisneros, P., García, I. D., Fernández, D., & De las Heras-Fernández, R. (2019). La tecnología digital en la educación musical: una revisión de la literatura científica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, *16*, 43-55.

Cheng, Z. (2020). I am still on my way: The Influence of Motivation in Transforming Identities. *The Qualitative Report*, *25*(2), 525-536. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.3717

Crawford, R. (2020). Beyond the dots on the page: Harnessing transculturation and music education to address intercultural competence and social inclusion. International Journal of Music Education, 38, 537 - 562. https://doi.org/10.1177/0255761420921585.

Crawford, R. (2020). Socially inclusive practices in the music classroom: The impact of music education used as a vehicle to engage refugee background students. *Research Studies in Music Education, 42,* 248 - 269. https://doi.org/10.1177/1321103X19843001.

Cremades-Andreu, R., & García-Sanz, J. (2022). Proyectos musicales en secundaria: una herramienta para facilitar la socialización en adolescentes. *Praxis & Saber*. DOI: 10.19053/22160159.v13.n32.2022.13058.

Culp, M., Svec, C., McConkey, M., Edgar, S., Hellman, D., Melago, K., & Smith, H. (2023). Meeting the Social and Emotional Needs of P–12 Learners: A Descriptive Study of Music Teacher Education Programs. *Journal of Research in Music Education*, 72, 5 - 27. https://doi.org/10.1177/00224294231174606.

Domingo-Segovia, J., Bolívar-Ruano, R., Barrero-Fernández, B., & Bolivar, A. (2024). Andalusian Schools as Professional Learning Communities: Constraints and Possibilities. *Leadership and Policy in Schools*. doi: 10.1080/15700763.2024.2324438.

Elias, A., & Mansouri, F. (2023). Towards a critical transformative approach to inclusive intercultural education. *Journal of Multicultural Discourses, 18*, 4 - 21. https://doi.org/10.1080/17447143.2023.2211568.

Giavrimis, P., & Dimitriadou, S. (2023). Interculturality in Greek Education: Practices and Challenges of Implementation. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*. https://doi.org/10.29333/ejecs/1564.

Gómez-Hurtado, I., García-Rodríguez, M. P., González-Falcón, I., & Coronel-Llamas, J. (2023). Are Educational Leaders in Compulsory Schools Inclusive? A Teacher's Perspective. *Leadership and Policy in Schools*, doi: 10.1080/15700763.2023.2244578.

Gómez-Hurtado, I., Valdes, R., González-Falcón, I., & Vargas, F. (2021). Inclusive Leadership: Good Managerial Practices to Address Cultural Diversity in Schools. *Social Inclusion*. https://doi.org/10.17645/si.v9i4.4611.

Gómez-Hurtado, I., Valdes, R., González-Falcón, I., & Vargas, F. (2021). Inclusive Leadership: Good Managerial Practices to Address Cultural Diversity in Schools. *Social Inclusion*. https://doi.org/10.17645/si.v9i4.4611.

González-Falcón, I., García-Rodríguez, M. P., Gómez-Hurtado, I., & Carrasco-Macías, M. J. (2020). The importance of principal leadership and context for school success: insights from '(in)visible school'. *School Leadership & Management, 40*(4), 248-265. doi: 10.1080/13632434.2019.1612355.

Guan, T., Luo, N., & Matsunobu, K. (2022). Nurturing student ethnic identity through culturally responsive music teaching in China. *International Journal of Music Education, 41*, 598 - 615. https://doi.org/10.1177/02557614221132550.

Guzmán, J. (2021). La educación musical y sus relaciones con la ciencia, tecnología, sociedad e innovación. *Mendive. Revista de Educación, 19*(2), 659-672.

Jackson, I., Gonzales, M., & Mensah, A. (2022). It is not equitable if it is not culturally sustaining: teaching and learning in 1:1 laptop schools. *Journal for Multicultural Education*. https://doi.org/10.1108/jme-09-2021-0180.

Juan-Morera, B., Nadal-García, I., & López-Casanova, B. (2022). Systematic Review of Inclusive Musical Practices in Non-Formal Educational Contexts. *Education Sciences*. https://doi.org/10.3390/educsci13010005.

Juvonen, J., Lessard, L., Rastogi, R., Schacter, H., & Smith, D. (2019). Promoting Social Inclusion in Educational Settings: Challenges and Opportunities. *Educational Psychologist, 54*, 250 - 270. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655645.

Lipiäinen, T., Halafoff, A., Mansouri, F., & Bouma, G. (2020). Diverse worldviews education and social inclusion: a comparison between Finnish and Australian approaches to build

intercultural and interreligious understanding. *British Journal of Religious Education, 42*(4), 391-402. doi: 10.1080/01416200.2020.1737918.

López-Noguero, B. (2023). Music and intercultural understanding in compulsory secondary education: A case study in Spain. *International Journal of Music Education, 41*(1), 104117. doi: 10.1177/10298649231157099.

Luengo, J., & Dalmau, P. (2018). Writing Spanish history in the global age: connections and entanglements in the nineteenth century. *Journal of global history, 13*(3), 425-445. doi:10.1017/S1740022818000220

Marín-Suelves, D., Gabarda, V., & Cuevas, N. (2022). Educación Musical y tecnología: tendencias en investigación. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical-RECIEM, 19*, 261-286.

Martínez-Hierrezuelo, Y., & Bernabé-Villodre, M. del M. (2023). Perceptions of future teachers of Therapeutic Pedagogy on an intercultural music workshop. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17. https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2263448

Massiah, A., Shotte, G., Rowe, V., & Minott, C. (2024). Educational leadership for social transformation: An inclusive approach for schools as places of belonging. *Power and Education*, 17, 142 - 158. https://doi.org/10.1177/17577438241297239.

Mobley, C., Brawner, C., Lord, S., Main, J., & Camacho, M. (2019). Digging deeper: Qualitative research methods for eliciting narratives and counter-narratives from student veterans. International Journal of Qualitative Studies in Education, 32(10), 1210–1228. https://doi.org/10.1080/09518398.2019.1659440.

Mollá, N., & Castelló, M. (2022). Caracterización de la identidad profesional de los directores de escuela. *Revista para el Estudio de la Educación y el Desarrollo, 45(*4), 804-841. doi:10.1080/ 02103702.2022.2096289.

Morales-Fernández, A, & Montaraz-Moral, I. M. (2023). Estudio comparado de la formación inicial del profesorado de Educación Musical en la Unión Europea. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales, 98*(37.3). https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.3.100557

Muñoz-Martínez, Y., Gárate-Vergara, F. & Marambio-Carrasco, C. (2021). Training and Support for Inclusive Practices: Transformation from Cooperation in Teaching and Learning. *Sustainability, 13*(2583). https://doi.org/ 10.3390/su13052583

Muñoz-Martínez, Y., Monge-López, C., & Torrego-Seijo, J. C. (2020). Teacher education in cooperative learning and its influence on inclusive education. *Improving Schools, 23*(3), 277-290. https://doi.org/10.1177/1365480220929440

Nadav, N., Benoliel, P., & Schechter, C. (2023). Principal systems thinking and senior management team effectiveness: the mediating role of senior management team learning. *Journal of Educational Administration*. https://doi.org/10.1108/jea-06-2023-0136.

Ocádiz, G. (2025). The musical actions of mobile youth. *International Journal of Music Education, 0*(0). https://doi.org/10.1177/02557614251331675.

Okken, G., Jansen, E., Hofman, W., & Coelen, R. (2022). The relationship between intercultural teaching competence and school and classroom level characteristics. *Intercultural Education, 33,* 193 - 210. https://doi.org/10.1080/14675986.2022.2031904.

Olcina-Sempere, G., Reis-Jorge,. J. & Ferreira, M. (2020). La Educación Intercultural: La música como instrumento de cohesión social. *Revista de Educación Inclusiva, 13*(1), 288-311.

Olvera-Fernández, J., Ocaña-Fernández, A. y Montes-Rodríguez, R. (2023). Escuchando al estudiantado a través de sus preferencias musicales: Tertulias dialógicas, una oportunidad para una educación musical crítica. *Revista Electrónica de LEEME*, 52, 178-195. doi:10.7203/LEEME.52.27382192

Palomo, R., Simón, C., & Echeita, G. (2023). The role of educational psychologists in the framework of the right to inclusive education: between reality and desire. *European Journal of Special Needs Education*, 39, 550 - 566. https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2242031.

Polit, D., Beck, C., & Owen, S. (2007). Is the CVI an acceptable indicator of content validity? Appraisal and recommendations. *Research in Nursing & Health, 30*(4), 459–467.

Rappoport, S., Sandoval, M., Simon, C., & Echeita, G. (2019). Understanding inclusion support systems: three inspiring experiences / Comprendiendo los sistemas de apoyo para la inclusión: tres experiencias inspiradoras. *Cultura y Educación*, 31, 120 - 151. https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1565250.

Riaño, M. E., & Ribes, A. M. (2021). Monográfico: Tecnología y Educación Musical. *Revista Electrónica de LEEME*, (47), 61-62.

Rinde, F., & Kenny, A. (2021). Music in the school life of newly arrived migrant children: potential paths to participation and belonging. *Music Education Research, 23*(5), 622633. doi: 10.1080/14613808.2021.1993165.

Rinde, F., & Kenny, A. (2021). Music in the school life of newly arrived migrant children: potential paths to participation and belonging. *Music Education Research, 23*, 622 - 633. https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1993165.

Ríos-Vizcaíno, B., Chaves-Montero, A., Blanco-Miguel, P., & Navarro-Abal, Y. (2025). Inclusive education and LGTBIQ+ diversity: reflections, measures and proposals with an interdisciplinary approach. *Revista de Educación Inclusiva*. https://doi.org/10.63122/bn4n2p28.

Roiha, A., & Sommier, M. (2021). Exploring teachers' perceptions and practices of intercultural education in an international school. *Intercultural Education, 32*(4), 446-463. doi: 10.1080/14675986.2021.1893986.

Rolando, L. (2020). Cultura de paz, soporte de formación de estudiantes del profesorado en pedagogía. *Revista Docencia Universitaria, 1*(1), 66–80. https://doi.org/10.46954/revistadusac.v1i1.8

Salvador, K., & Sierzega, A. (2025). U.S. Music Education Professional Association DEI Leaders' Recommendations for Inclusive Praxis. *Journal of Music Teacher Education*. https://doi.org/10.1177/10570837251327343.

Sanahuja, A., Benet-Gil, A., & Nieto, R. (2020). Training on inclusion in higher education: prepared to work within the inclusive model? (Formación sobre inclusión en la educación superior: ¿preparados para trabajar desde el modelo inclusivo?). *Culture and Education, 32*(1), 78-105. doi: 10.1080/11356405.2019.1705595.

Sánchez, P., Haro-Rodríguez, R., & Martínez, R. (2019). Barriers to Student Learning and Participation in an Inclusive School as Perceived by Future Education Professionals. Journal of New Approaches in Educational Research. https://doi.org/10.7821/NAER.2019.1.321.

Schroeder, F., Samuels, K., & Caines, R. (2019). Music Improvisation and Social Inclusion. *Contemporary Music Review, 38*(5), 441-445. doi: 10.1080/07494467.2019.1684057.

Schwehr, C., & Zaldua, A. (2020). Music and Language. *Contemporary Music Review, 39*(3), 299–309. doi:10.1080/07494467.2020.1821521.

Sen, A. (2004). ¿Cómo importa la cultura en el desarrollo? *Revista Diversidad Cultural, Desarrollo y Cohesión Social*, *1*, 78-94.

Simón, C., Palomo, R., & Echeita, G. (2021). The duty to promote an inclusive educational system: a phenomenological study on the assessment procedures of pupils with special educational needs in Madrid (Spain). *International Journal of Inclusive Education*, 28, 803 - 819. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1968513.

Sorkos, G., & Hajisoteriou, C. (2020). Sustainable intercultural and inclusive education: teachers' efforts on promoting a combining paradigm. *Pedagogy, Culture & Society*, *29*, 517 - 536. https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1765193.

Tomé-Fernández, M., Aranda-Vega, E., & Ortiz-Marcos, J. (2024). Exploring Social Skills in Students of Diverse Cultural Identities in Primary Education. *Societies*. https://doi.org/10.3390/soc14090158.

Toren, N., & Schwartz, M. (2024). Professional Development of Preschool Teacher Assistants in Multilingual and Multicultural Contexts. *Early Childhood Education Journal*. https://doi.org/10.1007/s10643-024-01629-5.

Ugalde, J., Brenes, J., & Calvo, L.C. (2021). Comunicación: herramienta transformadora para incentivar la interacción y la afectividad en el proceso de aprendizaje en entornos virtuales. *Estudios*. doi: 10.15517/re.v0i43.49353.

VanWeelden, K., & Whipple, J. (2014). Music educators' perceived effectiveness of inclusion. Journal of Research in Music Education, 62(2), 148–160. https://doi.org/10.1177/0022429414530563

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

Venegas, M., Luque, M., Velasco, E., & Sánchez, K. (2023). 'On Both Sides of the Strait': Discourses and Policies on Cultural Diversity in Southern Mediterranean Spain. *Revista Española de Sociología*. https://doi.org/10.22325/fes/res.2023.168.

Watkins, M., & Noble, G. (2019). Lazy multiculturalism: cultural essentialism and the persistence of the Multicultural Day in Australian schools. *Ethnography and Education, 14*(3), 295-310. doi: 10.1080/17457823.2019.1581821.

Westerlund, H., Karlsen, S., Kallio, A. A., Treacy, D. S., Miettinen, L., Timonen, V., Gluschankof, C., Ehrlich, A., & Shah, I. B. (2022). Visions for intercultural music teacher education in complex societies. *Research Studies in Music Education, 44*(2), 293-312. https://doi.org/10.1177/1321103X211032490.

Yu, Ruihua. (2017). The Role of Musical and Cultural Factors in Music Teaching. Proceedings of the *7th International Conference on Education and Management* (ICEM, 2017). doi: https://dx.doi.org/10.2991/icem-17.2018.147.

Appendix

Appendix 1. Interview Questions

Age: _____

Gender: _____

Religion, culture, or ethnicity: _____

Province: _____

Years of teaching experience: _____

Have you received pedagogical training on intercultural inclusive education as a member of a school leadership team? _____

1. How do you understand intercultural inclusive education?
2. Are you familiar with the concept of intercultural inclusive education?
3. What is your opinion on the relationship between the Music subject and students' intercultural inclusive education?
4. Do you believe that studying music enhances students' acquisition of intercultural attitudes and competencies?
5. Does the school have resources or support mechanisms to promote interculturality, and can they be applied in the Music subject?
6. Do you think music can help students understand and appreciate other cultures?
7. Do you consider that the Music teachers at your school are trained in interculturality?
8. Do you believe that belonging to different races, ethnicities, or religions can influence the acquisition of musical knowledge?
9. Do you think that belonging to a specific ethnicity, religion, or race gives students greater rhythmic or melodic ability?
10. What is your opinion on the use of information and communication technologies (ICT) for developing intercultural inclusive education in the Music subject?

Table 1. Distribution of Participants by Type of School

Primary Education	Compulsory Secondary Education	Conservatories	Music Schools

30%	40%	20%	10%

Table 2. Positions of Participating School Leadership Teams

Position	**No. of Participants**	**Percentage**
Principal	16	30,19%
Vice-Principal	7	13,21%
Head of Studies	22	41,51%
Secretary	8	15,09%
Total	**53**	**100%**

Table 3. Dimensions and Codes

Interview Questions	**Dimensions**	**Codes**
1, 2 and 3	Effectiveness of intercultural inclusion in education	Perspectives on inclusive education and its connection with music
4 and 10	Approaches to implementing inclusion in education	Music, ICT, and inclusion: strategies for developing intercultural competence
5 and 7	Necessary curriculum adaptations	Institutional resources and teacher training to promote educational inclusion and cultural competence

6, 8 and 9	Achievements	Cultural perspectives in music education: appreciation of diversity and impact on learning

Anexo 4. Índice representativo de las preguntas formuladas en el cuestionario al alumnado de Música (Objetivo 3. Artículo 3 y 4)

Preguntas sociodemográficas

- Edad
- Género
    - Masculino
    - Femenino
    - Otros
- Provincia
    - Almería
    - Cádiz
    - Córdoba
    - Granada
    - Huelva
    - Jaén
    - Málaga
    - Sevilla
    - Ceuta
    - Melilla
- ¿Con qué creencia religiosa te identificas principalmente?
    - Ateo
    - Cristianismo (católico)
    - Cristianismo (evangélico)

    - Cristianismo (Testigo de Jehová)
    - Musulmán/a
    - Hebreo/a – Judío/a
    - Otra
- Profesión del padre
- Profesión de la madre

<u>Datos educativos</u>

- Nombre del centro educativo
- Curso o etapa escolar
    - Educación Primaria
    - Educación Secundaria Obligatoria
    - Bachillerato
    - Estudios Universitarios
- ¿Tocas algún instrumento?
    - Si
    - No
- Si has respondido que sí en la pregunta anterior, escribe qué instrumento tocas. Si has respondido que no en la pregunta anterior, no escribas nada.
- ¿Asistes a clases en un Conservatorio de Música o Danza?
    - Si
    - No
- ¿Asistes a clases en una Escuela de Música?
    - Si

- No

Preguntas de la investigación

Este cuestionario tiene como objetivo recopilar tu opinión sobre la inclusión cultural en el aula de Música. Por favor, responde a las siguientes preguntas utilizando la escala del 1 al 5, donde:

- **1 = Totalmente en desacuerdo**
- **2 = En desacuerdo**
- **3 = Neutral/Ni de acuerdo ni en desacuerdo**
- **4 = De acuerdo**
- **5 = Totalmente de acuerdo**

Inclusión intercultural en el aula de Música

1. Creo que con compañeros/as de religión cristiana es fácil trabajar en clase de Música.
2. Creo que con compañeros/as de religión musulmana es fácil trabajar en clase de Música.
3. Creo que con compañeros/as de etnia gitana es fácil trabajar en clase de Música.
4. Creo que con compañeros/as de religión hebrea o judía es fácil trabajar en clase de Música.
5. Creo que con compañeros/as de raza negra es fácil trabajar en clase de Música.
6. Creo que con compañeros/as de religión hindú es fácil trabajar en clase de Música
7. Creo que tener compañeros/as de otras culturas facilita la realización de actividades musicales en grupo.
8. Hago actividades musicales en grupo con compañeros/as de diferentes culturas.
9. Pienso que a clase de Música pueden ir alumnos/as de cualquier cultura.
10. Creo que la Educación Musical debería incluir contenidos sobre la diversidad cultural.
11. Creo que la Educación Musical debería incluir actividades que promuevan la participación de alumnos/as de diferentes culturas.

Similitud de capacidades musicales

12. Creo que todos los estudiantes, independientemente de las tradiciones y costumbres, tenemos las mismas habilidades para aprender Música.
13. Creo que todos los estudiantes, independientemente de las tradiciones y costumbres, nos sentimos igual ante las enseñanzas de los profesores/as de Música.
14. Creo que las costumbres y tradiciones culturales influyen en la capacidad de aprender Música.
15. Creo que todos los estudiantes, independientemente de las tradiciones y costumbres, nos expresamos del mismo modo en clase de Música.
16. Creo que todos los estudiantes, independientemente de las tradiciones y costumbres, tenemos las mismas capacidades para hacer amigos en clase de Música.

Relaciones interculturales

17. Me relaciono con compañeros/as de otras culturas en las clases de Música.
18. Me siento cómodo con compañeros/as de otras culturas en clase de Música.

Resolución de conflictos interculturales

19. La música puede ayudar a combatir la discriminación racial, étnica o religiosa entre nosotros/as.
20. En clase de Música hemos aprendido cómo resolver conflictos entre compañeros de diferentes culturas.

Aprendizaje cultural en contextos interculturales

21. Pienso que tener compañeros/as de otras culturas es bueno para aprender conceptos musicales que ellos saben y yo no.

22. Aprendo sobre la cultura y tradiciones de los compañeros/as de otras culturas en clase de Música.
23. ¿Te gustaría aprender más sobre la música de otras culturas?
24. En el aula de Música hemos aprendido que las diferencias entre nosotros/as pueden unirnos.