

Autor/Autora:

MARÍA DEL MAR FALAGÁN GARCÍA

Director/a/es/as:

MARÍA ELENA RIAÑO GALÁN

Tesis Doctoral

LA INCLUSIÓN A TRAVÉS DE LA
TRANSVERSALIDAD DE LAS ARTES: LA
EDUCACIÓN MUSICAL INCLUSIVA

PhD Thesis

INCLUSION THROUGH THE
TRANSVERSALITY ARTS: INCLUSIVE
MUSIC EDUCATION



Escuela de Doctorado

Universidad de Santiago de Compostela
Universidade da Coruña
Universidad de Oviedo
Universidad de Vigo

Autor/Autora:

MARÍA DEL MAR FALAGÁN GARCÍA

Director/a/es/as:

MARÍA ELENA RIAÑO GALÁN

Tesis Doctoral

**LA INCLUSIÓN A TRAVÉS DE LA
TRANSVERSALIDAD DE LAS ARTES: LA
EDUCACIÓN MUSICAL INCLUSIVA**

PhD Thesis

**INCLUSION THROUGH THE
TRANSVERSALITY ARTS: INCLUSIVE
MUSIC EDUCATION**



Escuela de **Doctorado**



Doctorado Interuniversitario
Equidad e Innovación en Educación



UC | Universidad
de Cantabria



Universidad de
Oviedo



UniversidadeVigo



Las investigaciones sobre la inclusión a través de la transversalidad de las artes han realizado importantes innovaciones en todos los ámbitos del conocimiento científico. Por ello, esta investigación tiene como fin reconocer las aportaciones de las artes y en concreto de la música, en el sistema educativo español mediante la innovación educativa. Este estudio se plantea como objetivos: 1) Explorar las perspectivas de un grupo de estudiantes de 1 ESO del instituto público de la ciudad de Santander y de expertos acerca de la EMI a través de la transversalidad artística y 2) Observar la influencia que puede tener la implicación participativa de este alumnado en un proyecto EMI de transversalidad artística. Esta investigación se abordó a partir del paradigma interpretativo y un estudio exploratorio, en el que predominaba lo descriptivo con elementos explicativos a través de una metodología cualitativa. Para ello, se ha llevado a cabo un proyecto de Educación Musical Inclusiva (EMI) que se materializó en una propuesta didáctica de carácter teórico-práctico que incluyó una experiencia colaborativa de integración de lenguajes artísticos. El estudio de campo se realizó en el periodo 2023-24 y los resultados del *focus group* (FG) con el alumnado de 1 ESO y con un grupo de expertos muestran que la creación de dinámicas motivadoras e integradoras impulsan la socialización y convivencia entre adolescentes en contextos educativos. Por esto, la formación específica constituye el principal recurso para la transversalización de estos contenidos en el currículo de la ESO y el Bachillerato. Como señala la LOMLOE la equidad debe garantizar la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres.

La tesis realizada pretende aportar una evidencia empírica que contribuya a la realización de programas educativos específicos en la ESO que permitan incluir la música como herramienta de educación inclusiva (EI) para lograr una educación igualitaria y de justicia social.

ABSTRACT

Research on inclusion through the transversality of the arts has carried out important innovations in all areas of scientific knowledge. Therefore, this research aims to recognize the contributions of the arts and specifically music in the Spanish educational system through educational innovation. The objectives of this study are to explore the perspective of a group of 1 ESO students from the public institute of the city of Santander and the experts about EMI through artistic transversality and observe the influence that the participatory involvement of this student can have in an EMI project of artistic transversality. This research was approached from the interpretive paradigm and a exploratory study in which the descriptive predominated with explanatory elements though a qualitative methodology. For this purpose, an inclusive musical educational project was carried out that materialized in a didactic proposal of a theoretical orectic nature that includes a collaborative experience of integration of artistic languages. The field study was carried out in the period 2023-2024, and the results of the focus group with the 1 ESO students and with a group of experts show that the creation of motivating and integrative dynamics a socialization and coexistence among adolescents in educational contexts. For the reason, specific training constitutes the main resource for transversality of these contents in the ESO and high school curricula. As LOMLOE points out, equality must guarantee equality of opportunity for full development of personality through education and educational inclusion and opportunities among between women and men.

The thesis presented aims to provide empirical evidence that contributes to the realization of educational programs in the ESO that allowed music to be included as a tool of inclusive education to achieve egalitarian educational and social justice.

“Solo se ve bien con el corazón, lo esencial es invisible a los ojos”

El principito, Antonie de Saint-Exupéry

A Carlos

Por ser luz y aire

A Ariadna y Valeria

Por estar junto a mí siempre

AGRADECIMIENTOS

La elaboración de esta Tesis Doctoral supuso recorrer un largo camino en el que aprendí muchas cosas. El proceso de investigación del presente estudio me permitió vivir una experiencia personal y profesional muy formativa a la que contribuyó, mi directora de Tesis Doctoral, la Dra. María Elena Riaño Galán. Durante estos años de Tesis tuve el apoyo de distintas personas que me ayudaron a superar las dificultades. Finalizar esta Tesis ha sido posible gracias a la ayuda, la colaboración, el apoyo de muchas personas que han formado parte de esta investigación. Este camino no podía haberlo recorrido en solitario y pude contar con el apoyo de diferentes personas. Espero expresar con estas palabras mi profundo agradecimiento y decirles que estarán siempre presentes en mi vida. Este trabajo de investigación no hubiera sido posible sin el apoyo de esas personas de mi entorno familiar y profesional.

Comenzaré mostrando mi más profunda gratitud a mi directora y tutora, María Elena Riaño Galán por su cercanía y calidad humana, sin su apoyo incondicional, dedicación y ayuda me hubiera sido imposible presentar esta tesis. Sus consejos y motivación han contribuido en gran medida a que esta investigación se defienda hoy. Mi agradecimiento por la dedicación que ha mostrado a mi investigación, por su profesionalidad y su calidad humana que me ayudaron a superar las dificultades que me he encontrado. Su dirección me ha permitido la libertad en el enfoque de la investigación en combinación con el rigor académico propio de un trabajo de este tipo. Gracias a las diferentes personas del programa de Doctorado en Equidad e Innovación en Educación de la Universidad de Cantabria que durante estos años resolvieron dudas y me dieron consejos, especialmente a Jesús Romero. A Irina Salcines Talledo por ser la persona que me ayudó con el capítulo de resultados cualitativos de la investigación. También, a los doctorandos compañeros por compartir experiencias.

En el ámbito personal, quiero expresar mi gratitud a mi marido Carlos. Con su ánimo, su comprensión y su redoblado esfuerzo ha posibilitado que yo haya podido dedicarme, durante estos años, a llevar a cabo este trabajo. A mis hijas, Ariadna y Valeria que han sido las que han estado más cerca durante todo este recorrido. Gracias por su paciencia y por creer en mí sin ellos no hubiera terminado este trabajo. También, a mis padres empezando por mi padre, que ha sabido entender mis inquietudes profesionales y ha querido ayudarme en todo momento; para él mi agradecimiento más sincero y profundo. A mi madre, por estar cerca. Además, quiero dedicar una especial mención a mi gran amiga, Inés por su apoyo incondicional, por su positivismo y energía. Simplemente por existir en mi vida y, sobre todo, por estar en los malos momentos. Un sentido agradecimiento a Katia por su bondad y alegría, por tener una palabra de ánimo cuando lo necesitaba. Gracias por confiar en mí. A Jessi por mostrar su comprensión, apoyo y ayudarme siempre. Por último, al equipo directivo del instituto Villajunco que siempre está pendiente de mí y me apoya en todo.

Quiero dar las gracias a mis compañeros/as de profesión por estar siempre ahí. También, agradezco la colaboración a mis estudiantes del instituto Villajunco donde he realizado mi investigación; sin saberlo me han empujado a investigar y a realizar este trabajo. Ellos han llenado de trabajo, música, emociones y sentimientos cada momento de la investigación. Gracias a los estudiantes que participaron en los *Focus Group* (FG), pues sin su colaboración no habría sido posible este trabajo de investigación. Espero que las propuestas que planteo a lo largo de esta Tesis Doctoral constituyan una oportunidad para

impartir una Educación Musical de calidad para los alumnos/as en los institutos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Podría seguir añadiendo personas a esta lista. A todos, mi más sincera gratitud porque este trabajo también es vuestro. Para finalizar, gracias a los miembros del tribunal por aceptar el encargo de examinar y valorar la presente tesis y honrarme con su presencia hoy. A todos, mi reconocimiento y gratitud

RESUMEN

Las investigaciones sobre la inclusión a través de la transversalidad de las artes han realizado importantes innovaciones en todos los ámbitos del conocimiento científico. Por ello, esta investigación tiene como fin reconocer las aportaciones de las artes y en concreto de la música, en el sistema educativo español mediante la innovación educativa. Este estudio se plantea como objetivos: 1) Explorar las perspectivas de un grupo de estudiantes de 1 ESO del instituto público de la ciudad de Santander y de expertos acerca de la EMI a través de la transversalidad artística y 2) Observar la influencia que puede tener la implicación participativa de este alumnado en un proyecto EMI de transversalidad artística. Esta investigación se abordó a partir del paradigma interpretativo y un estudio exploratorio, en el que predominaba lo descriptivo con elementos explicativos a través de una metodología cualitativa. Para ello, se ha llevado a cabo un proyecto de Educación Musical Inclusiva (EMI) que se materializó en una propuesta didáctica de carácter teórico-práctico que incluyó una experiencia colaborativa de integración de lenguajes artísticos. El estudio de campo se realizó en el periodo 2023-24 y los resultados del *focus group* (FG) con el alumnado de 1 ESO y con un grupo de expertos muestran que la creación de dinámicas motivadoras e integradoras impulsan la socialización y convivencia entre adolescentes en contextos educativos. Por esto, la formación específica constituye el principal recurso para la transversalización de estos contenidos en el currículo de la ESO y el Bachillerato. Como señala la LOMLOE la equidad debe garantizar la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres.

La tesis realizada pretende aportar una evidencia empírica que contribuya a la realización de programas educativos específicos en la ESO que permitan incluir la música como herramienta de educación inclusiva (EI) para lograr una educación igualitaria y de justicia social.

Palabras clave: Educación musical inclusiva, equidad, innovación educativa, educación inclusiva, artes, transversalidad, LOMLOE.

ABSTRACT

Research on inclusion through the transversality of the arts has carried out important innovations in all areas of scientific knowledge. Therefore, this research aims to recognize the contributions of the arts and specifically music in the Spanish educational system through educational innovation. The objectives of this study are to explore the perspective of a group of 1 ESO students from the public institute of the city of Santander and the experts about EMI through artistic transversality and observe the influence that the participatory involvement of this student can have in an EMI project of artistic transversality. This research was approached from the interpretive paradigm and an exploratory study in which the descriptive predominated with explanatory elements through a qualitative methodology. For this purpose, an inclusive musical educational project was carried out that materialized in a didactic proposal of a theoretical and practical nature that includes a collaborative experience of integration of artistic languages. The field study was carried out in the period 2023-2024, and the results of the focus group with the 1 ESO students and with a group of experts show that the creation of motivating

and integrative dynamics a socialization and coexistence among adolescents in educational contexts. For the reason, specific training constitutes the main resource for transversality of these contents in the ESO and high school curricula. As LOMLOE points out, equality must guarantee equality of opportunity for full development of personality through education and educational inclusion and opportunities among between women and men.

The thesis presented aims to provide empirical evidence that contributes to the realization of educational programs in the ESO that allowed music to be included as a tool of inclusive education to achieve egalitarian educational and social justice.

Key words: inclusive music education, equity, educative innovation, inclusive education, arts, transversality, LOMLOE

Índice

INTRODUCCIÓN	19
Justificación	20
Objetivos de la investigación.....	21
Metodología.....	22
Estructura de la Tesis.....	22
PRIMERA PARTE. I	25
MARCO TEÓRICO	25
CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	27
1.1. CONCEPTUALIZACIÓN	29
1.2. ANTECEDENTES	36
1.2.1. La Declaración Mundial de los Derechos Humanos	36
1.2.2. La Convención de los Derechos de los niños	37
1.2.3. La Declaración Mundial sobre educación para todos celebrada en Jomtien	38
1.2.4. Declaración de Salamanca	39
1.2.5. Foro Consultivo Internacional sobre Educación para todos de Ammán	39
1.2.6. El foro Mundial sobre Educación de Dakar	40
1.2.7. Conferencia Mundial sobre Educación Superior de París	40
1.2.8. UNESCO	40
1.2.9. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.....	41
1.2.10. La conferencia Internacional “La EI: vía para favorecer la cohesión social” de Madrid	41
1.2.11. El Marco de Acción del Foro Mundial sobre la Educación	42
1.2.12. La Conferencia mundial sobre EI “Volviendo a Salamanca: Afrontando el reto, Derechos, retórica y situación actual” de Salamanca	42
1.3. MARCO LEGISLATIVO	44
1.3.1. En la Legislación Española	44
1.3.1.2. <i>Ley General de 1970</i>	45
1.3.1.3. <i>Etapas de la Constitución de 1978</i>	46

1.3.1.4. <i>Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI) de 1982</i>	47
1.3.1.5. <i>Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 1985</i>	48
1.3.1.6. <i>Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990</i>	48
1.3.1.7. <i>Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) de 1995.</i>	49
1.3.1.8. <i>Ley de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002.</i>	51
1.3.1.9. <i>Ley Orgánica de la Educación (LOE) de 2006</i>	51
1.3.1.10. <i>Ley de Educación para la Mejora de Calidad (LOMCE) de 2013</i>	52
1.3.1.11. <i>Ley Orgánica que modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo (LOMLOE) de 2020</i>	53
1.3.2. LA LEGISLACIÓN DE LA COMUNIDAD DE CANTABRIA	53
Resumen capítulo 1	55
CAPITULO 2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA A TRAVÉS DE LAS ARTES	57
2.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN MUSICAL INCLUSIVA	59
2.1.1. Educación artística.....	59
2.1.2. Educación musical.....	60
2.1.2.1. <i>Educación Musical Inclusiva</i>	61
2.1.2.2. <i>Beneficios de la música</i>	62
2.2. LOS PROYECTOS MUSICALES INCLUSIVOS	63
2.3. LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE	66
2.4. MARCO LEGISLATIVO EN LA EDUCACIÓN MUSICAL INCLUSIVA	67
2.4.1. Marco legislativo en España.....	68
2.4.1.1. <i>Ley General de Educación (LGE)</i>	68
2.4.1.2. <i>La renovación de las enseñanzas musicales a partir de 1981</i>	68
2.4.1.3. <i>La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)</i>	69
2.4.1.4. <i>La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)</i>	69
2.4.2. El currículo actual desde el enfoque de inclusivo: La equidad en la Educación	74
2.4.3. El contexto de la ESO: las competencias como elementos clave para la inclusión	78
2.4.3.1. <i>Las competencias clave en Educación Secundaria Obligatoria</i>	79
2.4.3.2. <i>El currículum de música en Educación Secundaria Obligatoria</i>	81

2.4.4. Retos presentes y futuros para una educación inclusiva: La Agenda 2030.....	82
2.4.4.1. <i>La implementación de los ODS en la LOMLOE</i>	85
Resumen capítulo 2	88
SEGUNDA PARTE. II	89
DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	89
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	91
3.1. INTRODUCCIÓN	93
3.2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN	93
3.3. OBJETIVOS	94
3.3.1. Interrogantes iniciales.....	94
3.3.2. Objetivos de la investigación.....	94
3.4. MÉTODO (Diseño de la investigación)	95
3.4.1. Enfoque cualitativo.....	95
3.4.2. Tipo de estudio	96
3.5. CONTEXTO DEL ESTUDIO	97
3.5.1. Descripción de las características del centro	98
3.5.2. Aproximación a la situación laboral y educativa familiar	100
3.6. MUESTRA PARTICIPANTE	101
3.6.1. Descripción de la muestra y criterios de selección.....	101
3.7. CONSIDERACIONES ÉTICAS	101
3.8. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN	103
3.8.1. Grupo focales o focus group.....	105
3.8.1.1. <i>El diseño del guión y realización de los focus group</i>	105
3.8.1.2. <i>El focus group con estudiantes y profesores</i>	108
3.8.2. Cuaderno de Campo	109
3.8.3. Notas de Campo	109
3.9. PROCEDIMIENTO. FASES DE INVESTIGACIÓN	112
3.9.1. La fase 1: Exploratoria (septiembre de 2023- diciembre de 2023)	113

3.9.2. La fase 2: Desarrollo (enero de 2024-marzo de 2024)	113
3.9.3. La fase 3: Análisis de datos (abril de 2024- mayo 2024)	114
3.9.4. La fase 4: Profundización (junio de 2024- agosto de 2024).....	115
3.9.5. Proyecto EMI.....	116
Resumen capítulo 3.....	119
CAPITULO 4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS CUALITATIVOS DEL ESTUDIO	121
4.1. INTRODUCCIÓN	123
4.2. RESULTADOS DE LOS FOCUS GROUP CON ESTUDIANTES	123
4.2.1. La matriz para el análisis de categorías/subcategorías	124
4.2.2. Resultados del estudio previos a la implementación del proyecto	128
4.2.3. Resultados del estudio posteriores a la implementación del proyecto	133
4.3. RESULTADOS DEL GRUPO DE EXPERTOS	137
4.3.1. Resultados objetivo 1	137
4.3.2. Resultados objetivo 2	139
Resumen capítulo 4.....	143
CAPITULO 5. CONCLUSIONES	145
5.1. CONCLUSIONES	147
5.1.1. Principales conclusiones extraídas del grupo de estudiantes.....	147
5.1.2. Principales conclusiones extraídas del grupo de expertos.....	148
5.2. LIMITACIONES DE ESTUDIO	151
5.3. LINEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS Y PROPUESTAS DE ACTUACIÓN	152
Resumen capítulo 5.....	153
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	155
ANEXOS	177
ANEXO I	179
ANEXO II.....	191
Pre focus group alumnado	191
ANEXO III	195

Post focus group alumnado.....	195
ANEXO IV	201
Focus Group expertos	201
ANEXO V	205
INDICE DE TABLAS y FIGURAS	205
ANEXO VI	209
LISTADO DE SIGLAS.....	209

INTRODUCCIÓN

En el contexto de nuestra sociedad global en constante cambio y diversificación de las problemáticas, es esencial que la educación adopte un papel transformador, aunque los avances tecnológicos no siempre vayan acompañados de valores adecuados a las nuevas realidades sociales. En este sentido, es imperativo fomentar una educación inclusiva (en adelante EI) que garantice que todos los individuos, independientemente de sus capacidades y orígenes, tengan acceso a oportunidades equitativas de aprendizaje. Solo así podremos construir una sociedad en la que las personas puedan desarrollarse plenamente, en un entorno que respete y valore la diversidad.

Como señala la UNESCO:

En vez de ser un tema marginal acerca de cómo integrar a ciertos estudiantes en la educación convencional, la educación inclusiva es una perspectiva que busca transformar los sistemas educativos y otros ambientes de aprendizaje con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. Permite que tanto los docentes como los alumnos se sientan cómodos con la diversidad y que la vean como un reto y un enriquecimiento del ambiente de aprendizaje, y no como un problema. (UNESCO¹, 2005, p.15, traducción propia).

Así, la inclusión debe integrarse en el concepto de "educación de calidad" con el objetivo de establecer un marco de referencia común que beneficie a todo el alumnado, sin excepciones. Esto tiene que comenzar en cada centro educativo, atendiendo a su contexto propio, a las características personales de cada alumno o alumna basándose sobre todo en el diálogo igualitario de todos los miembros de la comunidad (Echeita, 2008). Esto es acorde con las recomendaciones que para la educación del siglo XXI nos planteó el denominado Informe Delors, *"La educación encierra un tesoro"* promovido por la UNESCO. Por ello, la educación se ha de sustentar en cuatro pilares fundamentales, en cuatro aprendizajes imprescindibles: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser (1996). Una educación para el futuro será incompleta si no se centra, en aprender a convivir y en aprender a ser, que está relacionado con las competencias clave. En la educación del futuro será necesario fomentar aprender a convivir y aprender a ser. Así, en las aulas del siglo XXI es importante desarrollar las competencias sociales y emocionales.

En esta línea, necesitamos orientar la educación hacia el desarrollo integral del alumnado facilitando la adquisición de herramientas que permitan interpretar la sociedad en la que vive para transformarla. Una de estas herramientas es el arte. La educación artística, además, ha de estar no solamente dentro de la escuela, sino salir a la comunidad permitiendo la participación, es decir, como un medio para la transformación social (Giráldez & Pimentel, 2011). Giráldez (2009) diferencia los movimientos de "educación

¹ Rather than being a marginal issue on how some learners can be integrated in mainstream education, inclusive education is an approach that looks into how to transform education systems and other learning environments in order to respond to the diversity of learners. It aims towards enabling teachers and learners both to feel comfortable with diversity and to see it as a challenge and enrichment of the learning environment, rather than a problem (UNESCO, 2005, p.15).

por el arte” y “educación para el arte”, teniendo en cuenta si el aprendizaje del mismo constituye un medio o un fin. De esta manera, el debate sobre el papel del arte está activo y los modelos siguen evolucionando hacia una perspectiva global e integradora, que promueva la complementariedad en una educación “en”, “con” y “para” el arte (Juanola & Calbó, 2005). En este sentido, necesitamos una educación artística para el desarrollo integral del alumnado del siglo XXI y esto puede lograrse desde una perspectiva integradora. Pero para que esto ocurra, se requiere que la enseñanza de la Educación Artística sea asumida por equipos docentes interdisciplinarios. Por ello, la formación tiene que estar orientada a un profesorado que pueda desarrollar proyectos conjuntos. Así, el camino para lograr que penetre en los centros educativos este tipo de propuestas puede parecer difícil, pero merece la pena por los beneficios que pueden aportar al alumnado. Como propone Marchesi (2000a) a través de la transversalidad artística se puede llegar a un nivel educativo profundo encaminado a la igualdad de resultados y rendimiento escolar de todo el alumnado nivelando las desigualdades sociales y teniendo presentes las diferencias.

Justificación

Esta Tesis nace de mis comienzos como doctoranda del programa de *Doctorado en Equidad e Innovación educativa* del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria, en el curso 2022-23. Los motivos de comenzar el doctorado están relacionados con mi trayectoria profesional. Tras obtener la licenciatura en Historia y Ciencias de la Música que estudié en la Universidad de Oviedo obtuve una plaza de funcionaria de carrera y desde entonces he sido profesora de música en centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato. Por tanto, existe un interés didáctico ya que, como profesora, mi compromiso ha sido desarrollar un aprendizaje individualizado para el desarrollo personal del alumnado en el proceso de la comprensión de la música. Y en este sentido, la elección del tema de la tesis tiene que ver con ello, ya que está motivado por la posibilidad de aplicar las propuestas de inclusión a través de la transversalidad desarrollando un proyecto de Educación Musical Inclusivo (en adelante EMI) con el alumnado de 1 ESO en un instituto de la ciudad de Santander, el centro donde trabajo como docente de la asignatura de música. En este sentido, la investigación titulada “La inclusión a través de la transversalidad de las artes: la Educación Musical Inclusiva” está centrada en contribuir no solo a ampliar sus conocimientos sobre la temática estudiada, sino también a mejorar la calidad de la educación proporcionada por la doctoranda a su alumnado de Secundaria y Bachillerato, futuros ciudadanos del siglo XXI.

Para que un trabajo de investigación tenga sentido es preciso que aporte a la comunidad científica algo novedoso que suponga un avance. Por esta razón, una vez definido el tema, se realizó una búsqueda entre la literatura científica nacional e internacional con la intención de saber si la Tesis aportaba novedades de interés científico. Si bien en los últimos años, el interés por la investigación musical en el contexto académico español queda reflejado en un buen número de tesis publicadas, tras la revisión bibliográfica se comprobó que en España había pocas publicaciones científicas que abordarían investigaciones relativas a la EMI a través de la transversalidad de las artes.

Por otra parte, observamos que se necesita orientar la educación hacia el desarrollo integral del alumnado y proporcionar una educación en valores facilitando la adquisición de herramientas que permitan interpretar la sociedad en la que viven para mejorarla. Por

esta razón, la cultura y las expresiones artísticas se entienden como reflejo de las sociedades pasadas y presentes y la música representa un lenguaje a través del que reproducir las realidades culturales. Por ello, resulta fundamental comprender el papel que juega como una de las artes que conforman el patrimonio cultural. Como señala la LOMLOE (2020), la música contribuye al desarrollo cognitivo, emocional y psicomotor del alumnado, así como favorece la mejora de la atención, la percepción, la memoria, el desarrollo, el control de las emociones, la empatía y el respeto hacia la diversidad cultural (pp. 41745- 41746). Por este motivo, la educación musical puede ser considerada como un derecho de todo el alumnado por ser un recurso que desarrolla la educación integral del ser humano (Monmany, 2004) y, por tanto, persigue fines similares con la EI. La música, como elemento de la educación integral, está presente en el currículo de la ESO y es una actividad que los seres humanos desarrollan a lo largo de su vida. Así, participar en actividades musicales puede proporcionar el ambiente para vivir experiencias de éxito obteniendo beneficios físicos, emocionales, cognitivos y sociales. Como educadores, nuestro desafío futuro será profundizar en la aplicación de estrategias y métodos de atención a la diversidad en la educación española. De esta manera, la diversidad del alumnado que hay en los centros educativos y el reto que supone su formación hacen necesario el planteamiento de cambios en el sistema educativo. De acuerdo, por tanto, con las directrices marcadas por las instituciones como la ONU y por las novedades legislativas en nuestro país, debemos reflexionar sobre el reto de la EI en las aulas del siglo XXI. Esto supone la incorporación de las competencias clave que se recogen en el perfil de salida que son la adaptación al sistema educativo español de las competencias establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea (UE) de 22 de mayo del 2018. Así, para cumplir con las demandas de este siglo y las recomendaciones del Consejo de la UE, la escuela deberá ampliar sus procesos de alfabetización diseñando herramientas acordes con la realidad de las aulas.

Con respecto al marco legislativo vigente en materia educativa, el currículum de la LOMLOE propone un desarrollo integral del alumnado. Por ello, la finalidad de la Ley en la Educación Secundaria consiste en lograr que los estudiantes adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico-tecnológico y motriz; desarrollar y consolidar en ellos los hábitos de estudio y de trabajo; así como hábitos de vida saludables, preparando al alumnado para su incorporación a estudios posteriores, para su inserción laboral y formales para el ejercicio de sus derechos y obligaciones de la vida como ciudadanos.

A partir de todo ello nos planteamos los objetivos de este estudio.

Objetivos de la investigación

- 1) Explorar las perspectivas de un grupo de alumnos/as de 1 ESO del instituto público de la ciudad de Santander y un grupo de expertos acerca de la EMI a través de la transversalidad artística.
- 2) Observar la influencia que puede tener la implicación participativa de este alumnado en un proyecto EMI de transversalidad artística.

Metodología

Esta investigación se abordó a partir del paradigma interpretativo y un estudio exploratorio, en el que predominaba lo descriptivo con elementos explicativos. El proyecto EMI se materializó en una propuesta didáctica de carácter teórico- práctico que incluyó una experiencia colaborativa de integración de lenguajes artísticos. Antes y después de esta experiencia se recogieron datos por medio de un *focus group* (FG). En la descripción de los datos cualitativos se utilizó el programa ATLAS- ti para realizar una reducción de los datos separando la información en unidades más grandes para subdividir en otras más pequeñas.

Estructura de la Tesis

En esta tesis se pueden distinguir los siguientes bloques:

- | | | |
|---|--|-----------------|
| - | Introducción | |
| - | Marco teórico | capítulos 1 y 2 |
| - | Metodología y diseño de la investigación | capítulo 3 |
| - | Discusión de resultados cualitativos del estudio | capítulo 4 |
| - | Conclusión | capítulo 5 |
| - | Referencias bibliográficas | |
| - | Anexos | |

A continuación, se indica brevemente el contenido de cada uno de los bloques del trabajo y, en su caso de sus capítulos correspondientes:

En la presente *Introducción* se exponen las motivaciones e intereses que impulsaron la realización del trabajo de investigación, se define la cuestión que se va a investigar y señala la temática que se desarrolla en los sucesivos capítulos. Esta Tesis Doctoral está estructurada en dos partes. La primera de ellas destinada al desarrollo del marco teórico y organizada en dos capítulos.

En la primera parte, el Capítulo primero “*La educación inclusiva*” inicia el marco teórico que sustenta la investigación. De esta manera, muestra el recorrido que realizó la investigadora por la literatura científica en busca de las referencias que, por un lado, han guiado la elaboración del marco teórico en el que se encuadra la Tesis y, por otro lado, han apoyado el diseño y el desarrollo de la investigación. También, se ha contrastado la temática de la Tesis con la de otros trabajos relevantes del panorama nacional e internacional para dilucidar si tiene cabida en el ámbito de la educación musical actual. En este primer capítulo se encuentra una aproximación inicial a la Educación inclusiva, la conceptualización, los antecedentes, el marco legislativo en España. Seguidamente, el Capítulo segundo, “*La educación inclusiva a través de las artes*” situaba la conceptualización de la EI, los proyectos musicales inclusivos, las comunidades de aprendizaje y, por último, el marco legislativo de la EMI en España.

La segunda parte denominada Diseño y desarrollo de la investigación está destinada al desarrollo del estudio empírico y se compone de tres capítulos. En el Capítulo tercero encontramos “*La investigación metodológica*” donde se expone el marco metodológico de la investigación realizada incluyendo la identificación del problema, los objetivos de

la investigación, su diseño, la descripción de los participantes, las estrategias e instrumentos de recogida de datos y el procedimiento utilizado. Este planteamiento condicionó el posicionamiento epistemológico adoptado por la investigadora y la elección de la metodología apropiada para la investigación. En este sentido, se indica el paradigma en el que se situó el trabajo de investigación, la elección del método cualitativo empleado, concretamente el etnográfico. El Capítulo cuarto abarca la “*Discusión de resultados cualitativos del estudio*” que está organizado de acuerdo con los objetivos generales y específicos de la Tesis. Se muestran los resultados obtenidos a partir de la aplicación de las técnicas cualitativas y la interpretación que se da en el contexto de esta investigación. Estos resultados se sometieron a discusión con las ideas expuestas en el marco teórico y con las aportaciones de otros autores. Ya finalizando, en el Capítulo quinto “*Conclusión*” se muestran las conclusiones a las que se ha llegado en esta Tesis. Estas respondieron al problema principal de la investigación y a los interrogantes planteados. Por último, se señalaron las limitaciones de la investigación, se explicaron las principales contribuciones y las perspectivas de futuro. Tras la finalización de los cinco capítulos, se detallaron las referencias bibliográficas que se han utilizado para la realización de este estudio. En la redacción de estas referencias se sigue la normativa de la APA- *American Psychological Association*- en su 7ª edición de 2019.

Después de las referencias bibliográficas se han incluido seis Anexos en los que se describen distintas actuaciones durante la investigación. En el anexo I se muestran los documentos en los que se informa a las familias de los estudiantes, al equipo directivo del centro y al inspector del IES de las actividades que se van a realizar y se solicita autorización legal para la participación del alumnado en la investigación. En el anexo II aparecen los documentos elaborados desde las técnicas cualitativas, se muestran la transcripción del pre y post FG del alumnado. En el Anexo IV, encontramos el FG del grupo de expertos y, por último, en el Anexo V están las tablas y figuras que aparecen en la Tesis Doctoral y en el anexo VI un listado de siglas.

ESTRUCTURA DE LA TESIS

Figura 1.1: Estructura general de la investigación



Fuente de elaboración propia

Aclaraciones

Género y lenguaje

Reconociendo la importancia del lenguaje como elemento integrador (Guerrero, 2012), se ha utilizado un lenguaje lo menos sexista posible empleando recursos como la incorporación de sustantivos colectivos (alumnado, profesorado). En los casos en los que esto no ha sido posible, se ha optado por usar el masculino genérico, dado que el presente texto es extenso, se evitó utilizar recursos como el desdoblamiento (las y los participantes) para dotar de mayor claridad al discurso y facilitar la tarea de comprensión al lector.

Con esta Tesis se pretende contribuir a la educación musical, a la investigación en esta área y, en última instancia, a la música con el convencimiento que su dimensión intelectual y emocional aumenta la importancia que tiene en el desarrollo integral de las personas.

PRIMERA PARTE. I

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En el presente capítulo, trataremos sobre la conceptualización de la EI para abordar los antecedentes y repasar el marco legislativo. Intentaremos dar respuesta a un término que es algo nuevo y que las propias instituciones se cuestionan a la hora de definirlo.

1.1. CONCEPTUALIZACIÓN

La EI se basa en el principio de que cada niño/a tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y deben ser los sistemas educativos los que están diseñados, y los programas educativos puestos en marcha, teniendo en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades. Por ello, López (2012) establece el principio fundamental de la EI en que “todas las escuelas deben proporcionar a todos y cada uno de los alumnos una educación tan ordinaria como sea posible, adaptándose a las necesidades de cada uno” (p. 177).

En primer lugar, Stainback, S. & Stainback, W. (1999) afirman que la EI es el proceso que ofrece a todos los niños y niñas, sin distinción de discapacidad, raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad para continuar siendo miembro de la clase ordinaria y aprender de sus compañeros, y juntamente con ellos, dentro del aula (p.18). En la propuesta de Ainscow, Booth & Dyson (2006) se define la EI como la presencia, la participación y el progreso de todos los alumnos en el aula y en centro ordinario. En el cambio hacia la inclusión, el desarrollo de un proceso educativo requiere que todos los alumnos en todas las experiencias, actividades y situaciones planteadas alcancen un aprendizaje óptimo (pp.34-35). Así, la EI implica que todos los estudiantes de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales sociales o culturales incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de un modelo de escuela en la que no existen requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación (Unicef, 2001, p.44). Por esto, EI no es un estado, ni es un fin en sí mismo, sino un medio para alcanzar el establecimiento de una sociedad democrática que se basa en el principio de que cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintas, que tiene su origen en las diferencias culturales, sociales, de género y personales (Sabbatella, 2008) inherentes a la condición y que es el sistema educativo quien debe garantizar la plena participación y rendimiento de todo el alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera, la EI es un concepto en evolución que implica ofrecer una educación de calidad a toda la población estudiantil, independientemente de sus condiciones personales o sociales (Acedo, 2008). Además, la EI representa un intento por atender las dificultades de aprendizaje de cualquier estudiante en el sistema educativo. Representa un medio de asegurar que los estudiantes con discapacidades tengan los mismos derechos que el resto de sus compañeros.

La inclusión, como señala UNESCO (2008):

Es un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos, a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (p.8).

Para la UNESCO (2009), la EI es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los alumnos y alumnas. Un sistema educativo inclusivo solo puede ser creado si las escuelas ordinarias adaptan sus contenidos curriculares a una realidad más diversa en otras palabras, si llegan a ser mejores agentes educativos de todos los niños en sus propias comunidades (p.8).

En un estudio posterior, (UNESCO, 2011) empieza a plantear que la educación debe estar diseñada para facilitar el aprendizaje de los individuos que por una amplia variedad de razones, requieren un apoyo adicional y una adaptación de métodos pedagógicos, con el fin de participar y cumplir con el aprendizaje de los individuos que, por una amplia variedad de razones, requieren un apoyo adicional y una adaptación de métodos pedagógicos, con el fin de participar y cumplir con el aprendizaje objetivo en un programa educativo. Hay que pensar en la EI prestando atención en lo que ocurre en las aulas y centros educativos concretos, tratando de mejorar este contexto cercano como estrategia para avanzar hacia cambios más globales (Echeita, 2011). Como señalan Moliner, Sales & Moliner (2011), aunque no hay recetas ni un solo camino que conduzca a la inclusión, sino “múltiples recorridos que permiten avanzar en la misma dirección... todos ellos necesitan de un marco común de referencia que se construye desde la reflexión sobre las propias prácticas” (p.16).

Según European Agency for Development in Special Needs Education (2011), la práctica de la EI debe basarse, esencialmente, en una educación de calidad que potencie una diferenciación educativa inclusiva real, conseguida mediante el trabajo cooperativo, la acción colectiva, la promoción de grupos de trabajo en el aula, entre otros (p.16). Desde estos planteamientos, la EI promueve tres aspectos fundamentales: las diferencias individuales, la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de actitudes para favorecer la integración y la participación de las personas en la vida social. Según explica Muntaner (2010) la EI busca lograr dos objetivos primordiales, defender la igualdad y calidad educativa para todos los alumnos, sin que por razones haya excepciones y luchar contra la exclusión y la segregación de la educación. Por tanto, bajo esta interpretación, es la aceptación de la diversidad y, para ello, se debe conseguir una adaptación del sistema para responder de manera adecuada a las necesidades que se plantea. Como señala Arnáiz (2005) “lo verdaderamente importante es que se cambien los pensamientos y actitudes y se traduzcan en nuevos planteamientos de solidaridad, de tolerancia y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y a la multiculturalidad del alumnado” (p.43). Desde una perspectiva pedagógica, este autor afirma “si queremos que las escuelas sean inclusivas, es decir, para todos, es imprescindible que los sistemas educativos aseguren que todos los alumnos tengan acceso a un aprendizaje significativo” (p.57). Para Fernández (2003) las escuelas inclusivas deben reunir una serie de condiciones hacia las cuales es necesario avanzar considerando el principio de la diversidad como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social.

Por otra parte, en la recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, los estados miembros se comprometen a respaldar el derecho a una educación, formación y aprendizaje inclusivos y de calidad y garantizar las oportunidades para todas las personas. Así, la formación que los docentes reciban debe tener como base el propósito de conseguir una EI, que favorezca al máximo el desarrollo de todo el alumnado y la cohesión de todos los miembros de la comunidad educativa con el fin de ofrecer una educación de calidad adaptada a las características individuales. También, debe garantizar la igualdad de

oportunidades a todo el alumnado para participar en un proceso de aprendizaje permanente.

Los estudios de la Agencia Europea sobre EI (2003-2005) concluyeron que las estrategias efectivas de inclusión son: a) enseñanza cooperativa entre el profesorado, b) aprendizaje cooperativo y apoyo mutuo entre el alumnado, c) solución cooperativa de conflictos como herramienta de mejora de la convivencia, d) agrupamientos heterogéneos y estrategias pedagógicas personalizadas, e) enseñanza eficaz de manera que todo el estudiantado muestre mejoras en su aprendizaje y f) formas alternativas de enseñanza. Son prácticas consideradas efectivas porque garantizan la presencia, participación y aprendizaje del alumnado en el sistema educativo en términos de equidad (Sanahuja, Moliner & Moliner, 2020). Tanto el aprendizaje cooperativo como la asamblea de aula son dos propuestas metodológicas de trabajo grupal que favorecen la participación, deliberación y aprendizaje compartido. En esta línea, Ainscow (2005) señala que la inclusión es un proceso, donde no solo es la fijación y logro de unos objetivos, sino que debe ser la búsqueda constante de respuestas para la diversidad; la inclusión se centra en la eliminación de barreras, además, de requerir asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos. Dicho autor afirma que la EI debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diversidad. Así, en la propuesta de Ainscow, Booth & Dyson (2006) se define la inclusión educativa como la presencia, la participación y el progreso de todos los alumnos en el aula y el centro ordinaria (pp.34-35).

La educación debe replantear métodos para dar cabida a las nuevas necesidades creadas en la actual sociedad. Para Booth, la EI es el proceso de llevar a la acción determinados principios éticos y valores “los valores son la base de todas las acciones y planes de acción, todas las prácticas en las escuelas y todas las políticas que moldean las prácticas” (2006, p. 212). Por su parte, Ainscow (2013) señala que la EI es un proceso, donde no solo es la fijación y logro de un objetivo, sino que debe de ser la búsqueda de respuestas para la diversidad; y que la inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos y alumnas. También, los espacios de aprendizaje y la disposición física del aula son esenciales. Hay que ofrecer una respuesta variada para que todos puedan participar dentro y fuera del aula. Además, coexisten diferentes modelos para responder a la diversidad en las aulas que no solo dependen del profesorado, sino también de la política educativa y de la organización del centro (Moliner, Moliner & Sanahuja, 2018). Esto, puede ayudar a desarrollar unas prácticas curriculares más inclusiva, fomentar la participación y toma de decisiones en cuanto a contenidos curriculares. Para Ainscow (2012), el hecho de que las experiencias y resultados de los estudiantes sean equitativos no depende solo de las prácticas educativas de sus profesores, sino que viene condicionado por un amplio abanico de procesos interactivos que llegan a la escuela desde el exterior. Dichos procesos incluyen la demografía de las áreas las que prestan servicios los centros educativos, las historias y culturas de las poblaciones que escolarizan a los menores y las realidades económicas a las que se enfrentan estas poblaciones. También, abarcan los procesos socioeconómicos subyacentes que hacen a algunas áreas pobres y a otras prósperas, y que concentran a grupos migratorios en determinados lugares. Como señalan (Dyson, Howes & Roberts, 2004) algunas escuelas se caracterizan por tener “culturas inclusivas”. Dentro de dicha escuela, hay un consenso entre adultos sobre los valores de respeto por la diferencia, así como un compromiso para ofrecer a todo el alumnado el acceso a oportunidades de aprendizaje. Según Ainscow & Miles (2008), la

organización escolar y la práctica del aula debe regirse por: la eliminación de barreras estructurales entre los distintos grupos de estudiantes y el personal, el desarrollo de enfoques pedagógicos (como los enfoques constructivistas y el aprendizaje cooperativo) que permita al alumnado a aprender juntos y no separados (p.22).

A pesar del avance que la EI y su concepto ha tenido a lo largo de los años, lo cierto es que aún siguen existiendo determinadas barreras u obstáculos. Como señala López (2011) “las barreras son los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad” (p. 42). Existen varios estudios que determinan algunas de las barreras que se han encontrado en prácticas inclusivas, como es el Proyecto Roma desarrollado por López (2011), donde redactan las siguientes dificultades encontradas:

- a. Barreras políticas: se trata de las contradicciones que existen en las leyes respecto a la educación de las personas y culturas diferentes.
- b. Barreras culturales: la permanente necesidad de clasificar y establecer normas discriminatorias entre el alumnado.
- c. Barreras didácticas: la competitividad en las aulas frente al trabajo cooperativo y solitario, el currículum estructurado en disciplinas y el libro de texto, la organización espacio temporal, la re-profesionalización del profesorado para la comprensión de la diversidad y el aprender participando entre familias y profesorado (pp.42-47).

Según UNICEF (2014b), las barreras para la inclusión pueden ser actitudinales, ambientales (infraestructura física y de comunicación), institucionales (leyes, políticas y sistemas de creencia) o informativas. También, Booth & Ainscow (2002), afirman que tanto las barreras como los recursos se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema: dentro de los centros educativos, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales. Como explicaba Muntaner (2014) el proceso inclusivo se concreta en cinco puntos en el método para utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro del aula. Entre ellos el aula donde los alumnos se sientan seguros para preguntar cuando no saben algo o tienen dudas y pueden expresar libremente sus ideas y propuestas. Un aula conectada con la realidad próxima que tenga en cuenta los intereses de cualquier alumno o alumna y el mundo que les rodea. Una escuela donde el docente acompaña y guía el aprendizaje de todo el alumnado. Un aula con un método centrado en hacer a los estudiantes competentes en la sociedad actual. Un aula donde se trabaja en equipo con objetivos comunes y compartidos (p.71).

Echeita (2017) afirmó:

Hablar de EI es responder a tres grandes tareas: acoger a todos los alumnos, independiente de sus necesidades educativas, hacer que todos se sientan reconocidos, sentirse participantes activos del aula y sintiéndose queridos por sus compañeros y profesionales. Y por último se habla de EI porque la educación que se ve día a día no tiene las estrategias suficientes para enseñar y evaluar de forma óptima a todos los alumnos y las alumnas. (pp. 2-3).

Por este motivo, y como señala Herrera (2018) “se considera una condición indispensable para lograr un sistema educativo de calidad. Se asocia a la capacidad de ofrecer las mismas oportunidades de formación y desarrollo a todo el alumnado, a partir de los principios de equidad e igualdad” (p.13.)

En las aulas existen estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades y expectativas que requieren de una atención educativa. Por ello, es necesaria la implicación de los centros escolares, de los docentes y la administración educativa para conseguir la inclusión en el sistema educativo. Así, la formación y la educación tienen un papel importante en los procesos de exclusión social puesto que otorgan competencias para facilitar la integración en el mercado laboral contribuyendo al desarrollo personal y social. Resulta de interés para el profesorado ofrecer una respuesta a la diversidad del alumnado en el marco de la educación inclusiva. Por ello, los docentes necesitan herramientas metodológicas y organizativas que les ayuden a conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera que el alumnado aprenda y socialice desde sus propias posibilidades (Herrera & Guevara, 2019). Así, coexisten diferentes modelos para responder a la diversidad en las aulas que no sólo dependen del profesorado, sino también, de la política educativa y de la organización del centro (Moliner, Moliner & Sanahuja, 2018). Tanto el aprendizaje cooperativo (Pujolàs, 2008) como la asamblea de aula son dos propuestas metodológicas de trabajo grupal que favorecen la participación, deliberación y aprendizaje compartido. Así, la EI supone cambiar el enfoque de los docentes sobre la educación para que todo el alumnado tenga los mismos derechos y posibilidades en igualdad de condiciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, la EI implica un modelo de escuela en la que los profesores, los alumnos/as y los padres desarrollan un sentido de comunidad entre todos los participantes. En este sentido, hablar de EI requiere estar dispuesto a cambiar nuestras pedagogías para que cada vez sean prácticas menos segregadoras (López-Melero, 2005).

El concepto de inclusión trata de abordar las diferentes situaciones que llevan a la exclusión social y educativa de muchos estudiantes. Por tanto, tiene que ver no sólo con el alumnado de necesidades educativas especiales, que tiene que seguir siendo atendidos, planificada su respuesta educativa y recibir los apoyos correspondientes en las aulas sino a todos los alumnos/as. Como señala Narodowski, (2008) la escuela cumple una función social, de la que los sujetos particulares son destinatarios, y forma parte de un proyecto comunitario donde la lógica predominante no es la de la circulación o el intercambio, sino la de la distribución y la construcción compartida”. Y este autor añade que incluir significa reunir los esfuerzos de distintos sectores de la sociedad para brindar una educación sensible a las necesidades específicas de cada sector, compensando las desigualdades, facilitando el acceso, la permanencia y el progreso a los que más lo necesiten, desde una lógica de la redistribución, en un sentido económico y del reconocimiento, en un sentido cultural.

De esta manera, los agrupamientos heterogéneos favorecen la colaboración entre el alumnado, potenciando la calidad y equidad educativa al mismo tiempo que aumenta la motivación del alumnado hacia la tarea (Muntaner, 2014). Otro elemento de diferenciación es la gestión del tiempo que, según Bernal (2007), ha de ser flexible y adaptarse a los ritmos y necesidades educativas y sociales. La gestión del tiempo en el aula puede ser simultáneo o sucesivo. La primera se produce cuando se ofrecen en el mismo momento diferentes tareas o ejercicios a varios subgrupos. La sucesiva implica variedad de propuestas en etapas.

Stainback, S & Stainback, W. (1999) explican que en las aulas inclusivas el profesor es el responsable de que todos los alumnos y alumnas se sientan reconocidos e incluidos totalmente en la vida de la misma (p.25). También, Echeita (2007) coincide en que un

aula inclusiva es la que atiende todas esas necesidades y además ofrece estrategias para que los niños desarrollen las habilidades necesarias para comprender, acompañar y ayudar al compañero (p.53). Por su parte, Sanahuja & Moliner (2019) fomentan una gestión del aula inclusiva ofreciendo una enseñanza acorde a las necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje. Por ello, la inclusión de acciones comunitarias que tengan como hilo conductor actividades artísticas fomentará la relación de los centros educativos con la comunidad y generará vínculos afectivos importantes en los estudiantes.

Por esto, el aula escolar es el principal espacio en el cual acontece la mayor parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Su organización y uso están profundamente ligadas con la identidad o el perfil docente (Cortés, González & Sánchez, 2018). Así, la creación de nuevos formatos para las escuelas permite favorecer la incorporación al tiempo que procuran reducir las brechas educativas. También, los recursos y materiales que se emplean en el aula diferenciada son muy variados (libros, textos, carteles, guías, sitios Web ...), favoreciendo que cada estudiante haga uso de los recursos que precise en función de sus necesidades de aprendizaje. Tampoco podemos olvidar, en la sociedad de la información, el potencial que ofrecen las TIC en el aula (Montserrat & Hernández, 2013). En cuanto a los recursos personales, algunos autores entienden que los recursos más importantes para el aprendizaje son ellos mismos y sus alumnos (Ainscow, 2001; Muntaner, 2014).

Cómo señalan Ainscow, Dyson, Goldrick & west (2013) aborda el desafío de cómo desarrollar sistemas educativos inclusivos a partir de la investigación. Dichos autores concluyen que para asegurar una escuela de calidad es necesario completar las mejoras dentro de las escuelas con esfuerzos que vinculen a las escuelas entre sí y con sus comunidades. Así, para que esto ocurra proponen cinco condiciones organizativas que necesitan ser realizadas: las escuelas han de colaborar de forma que creen un planteamiento a nivel de todo el sistema; se necesita un liderazgo local centrado en la equidad para coordinar la acción colaborativa; el desarrollo en las escuelas debe vincularse a esfuerzos comunitarios más amplios para atajar las desigualdades sufridas por los menores; la política nacional ha de ser formulada de modo que facilite y favorezca las acciones locales; los movimientos hacia el respaldo de la equidad en la educación deben ir emparejados con esfuerzos por desarrollar una sociedad más justa (p.54). De esta manera, estos autores señalan que la equidad requiere profesionales que comprendan la importancia de enseñar lo mismo de diferentes formas a diferentes estudiantes. Y afirman que los procesos de mejora escolar necesitan integrarse en esfuerzos dirigidos localmente para hacer los sistemas educativos más equitativos.

Por este motivo, los agrupamientos, en el aula inclusiva, deben favorecer la socialización, la interacción y el intercambio entre todo el alumnado. Los docentes inclusivos deben utilizar diferentes modalidades de trabajo y agrupamientos en sus aulas (individual, pareja, pequeño o gran grupo). Además, la flexibilidad de tiempos y espacios favorece la respuesta a los diferentes ritmos de trabajo y la vinculación al territorio.

Además, Ballard (2012) señala la necesidad de hacer un esfuerzo colectivo para pensar de otra manera. En este camino estará presente el derecho a una EI de calidad y la necesidad de construir un nuevo modelo de apoyo desde una perspectiva inclusiva. Por esto, “los centros escolares proporcionarán un desarrollo sostenible a través del aprendizaje y la participación de todos y la disminución de exclusión y discriminación, generan un desarrollo inclusivo (Navarro & Echeita, 2014, p.46). A este respecto (Ainscow, 2012; Cummings, Dyson & Todd, 2011) señalan que han visto experiencias

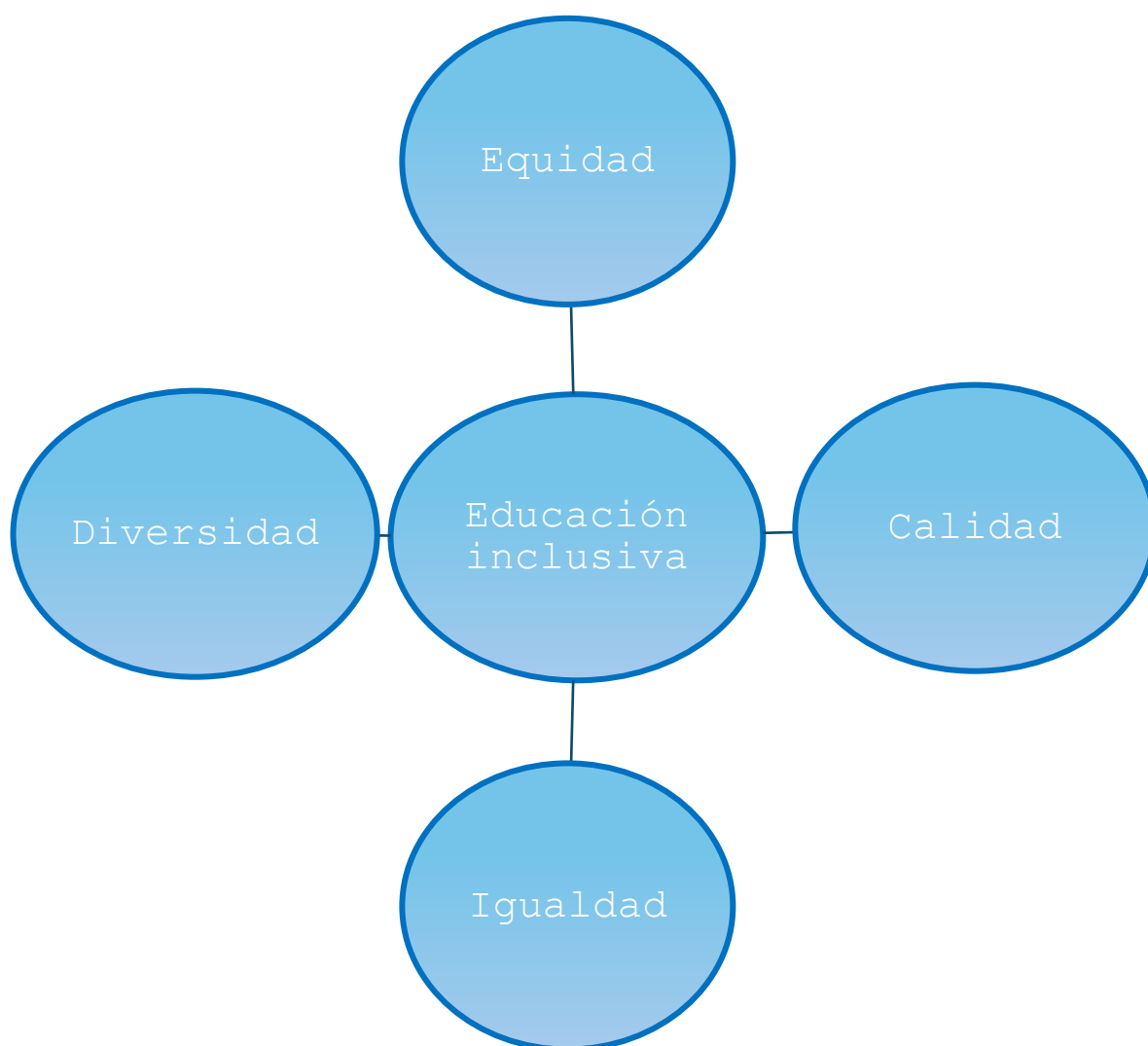
esperanzadoras del progreso que se puede alcanzar al fusionar mediante una estrategia coherente de trabajo de las escuelas con los esfuerzos de otros agentes locales-empresarios, grupos comunitarios, universidades y servicios públicos (Ainscow, 2012; Cummings, Dyson & Todd, 2011). Todas estas prácticas dependen de un flujo de intercambio de conocimientos continuo y por tanto, exigen un cambio cultural. Un enfoque que responda a factores locales y, a su vez, proporcione una comprensión que aúne todos los aspectos de la equidad para aportar coherencia y favorecer la colaboración entre los distintos esfuerzos de reforma (Ainscow, 2005).

Como define la UNESCO (2004) el desarrollo de un currículum que incluya a todos los alumnos podría requerir una ampliación de la definición de aprendizaje que tienen los maestros y quienes toman las decisiones en el sistema educativo. Mientras se siga entendiendo por aprendizaje la adquisición de conocimientos transmitidos por el docente es seguro que las escuelas se mantendrán cerradas en el currículum y prácticas de enseñanza organizadas rígidamente. Generalmente, los currículos inclusivos se basan en la idea de que el aprendizaje es algo que ocurre cuando los estudiantes están activamente involucrados en darle sentido a sus experiencias. En otras palabras, no se puede simplemente explicar las cosas a los alumnos, sino que deben descubrirlas y comprenderlas por ellos mismos (UNESCO, 2004, p.104). Por este motivo, en la XXX Conferencia General de la UNESCO, se propuso promover la inclusión de disciplinas artísticas en la formación general del niño y del adolescente. La EI se basa en la lógica de la heterogeneidad. Para ello, reconoce, admite y acepta las diferencias humanas. Al aplicar la lógica de la heterogeneidad se desarrolla un modelo donde se atiende a la diversidad, dejando a un lado la exclusión y la discriminación, como destaca Muntaner (2010), “desde una posición abierta y coherente con la realidad social” (p.5). En reglas generales, lo que se quiere conseguir con una EI es que todos los alumnos independientemente de su situación personal o social puedan participar y disfrutar del proceso de aprendizaje junto a los demás alumnos que presentan otras posibilidades, sin crear programas diferentes, con un currículum común y adaptado a esa diversidad.

Como conclusión, el verdadero sentido de la EI radica en brindar respuestas educativas que aseguren el derecho a acceder a la educación para todos los estudiantes, de manera equitativa, según sus características y dificultades individuales y poniendo énfasis en aquellos grupos o colectivos que siempre fueron excluidos del sistema educativo general. A partir de esto nos atreveremos a dar nuestra propia definición de la EI como un modelo educativo que atienda a la diversidad a través de la calidad en el sistema educativo, basado en la equidad y la igualdad de oportunidades de los estudiantes.

Figura 1.1

Definición propia de EI como modelo educativo



Fuente de elaboración propia.

1.2. ANTECEDENTES

En este apartado trataremos sobre la declaración de los derechos humanos, las convenciones, las distintas conferencias y foros organizados en relación con el tema.

1.2.1. La Declaración Mundial de los Derechos Humanos

La educación como derecho humano encuentra su mejor expresión en la Declaración Mundial de los Derechos Humanos; en su artículo 26 establece que:

- 1- Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
- 2- La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
- 3- Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

En el marco internacional se produce la creación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU)², el 24 de octubre de 1945. En el artículo 4 del capítulo 2 de la carta de la ONU se establecen los requisitos para ser miembro. Dicha carta, pasará a ser la Declaración Universal de Derechos Humanos y el derecho a la educación es adoptado y proclamado por la ONU en París, en su Resolución 217 (III) de 10 de diciembre de 1948, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, donde por primera vez los Estados miembros la reconocen internacionalmente:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos (ONU, 1948, Art.26).

Entre los 30 artículos de la Declaración Universal de Derechos Humanos se recogen algunos de los principios fundamentales que orientarán a las posteriores normativas: el reconocimiento de igualdad de todos los seres humanos, el derecho a la educación, el acceso a la cultura o el desarrollo de la personalidad.

Artículo 1.

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros. A partir de esta Declaración, se desarrollan una serie de Foros internacionales, entre ellos destacan los siguientes.

1.2.2. La Convención de los Derechos de los niños

La convención de los derechos de los niños de 1989, celebrada en Nueva York el 20 de noviembre, donde la Asamblea General de las Naciones Unidas, reconocía el derecho de

² La Organización de las Naciones Unidas (ONU), también conocida simplemente como Naciones Unidas (N.N.UU.), es la mayor organización internacional existente. Se creó para mantener la paz y seguridad internacional, fomentar relaciones de amistad entre las naciones, lograr la cooperación internacional para solucionar problemas globales y servir de centro que armonice las acciones de las naciones. Su sede está en Nueva York (Estados Unidos) y también tiene oficinas Ginebra (Suiza), Nairobi (Kenia) y Viena (Austria).

todo niño a recibir una educación sin ningún tipo de discriminación. En el artículo 28.1 se señala: “Los estados reconocen el derecho del niño a la educación, a fin de que pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades de derecho”. La Declaración universal de los derechos del niño fue aprobada por la ONU el 20 de diciembre de noviembre de 1959. Se aprobó de manera unánime por sus 78 Estados miembros. La declaración desarrolla en diez principios los derechos fundamentales y de protección de todos los niños, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica.

Entre los principios recogidos en relación con el tema de estudio cabe destacar:

Principio 5

El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiera su caso particular.

Principio 7

El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.

Principio 10

El niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación social, religiosa o de cualquier otra índole. Debe ser educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes.

1.2.3. La Declaración Mundial sobre educación para todos celebrada en Jomtien

Nos referiremos a la Declaración Mundial sobre educación para todos celebrada en Jomtien, Tailandia en 1990. En dicha conferencia participaron 155 estados, 20 organismos intergubernamentales y 150 organizaciones gubernamentales. El documento de esta Declaración representa un consenso sobre la educación básica y constituye un compromiso para garantizar las necesidades de aprendizaje en todos los países.

Dicha conferencia permitió destacar tres problemas:

- a) Las oportunidades educativas eran limitadas, muchas personas tenían poco o ningún acceso a la educación.
- b) La educación básica estaba concebida en términos restringidos de alfabetización.
- c) Grupos marginales, personas con discapacidad, miembros de grupos étnicos y niñas y mujeres enfrentan el riesgo de ser excluidos de la educación.

En el artículo 2.1, se recalcó la idea de universalizar el acceso a la educación para que “los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo” (UNESCO³, 1990, Art. 1). También, en el informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI que (...) “este derecho constituye un medio indispensable para una participación efectiva en las sociedades y en las economías del siglo XXI, que ven afectadas por una rápida globalización” (Foro Mundial sobre Educación, 2000, p.6)

1.2.4. Declaración de Salamanca

La Declaración de Salamanca⁴ y Marco de acción sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada en 1994 fue fruto de la conferencia mundial sobre “Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad”. Dicha conferencia estuvo organizada por el Gobierno español en cooperación con la ONU para la educación, la ciencia y la cultura y congregó a 92 países y 25 organizaciones internacionales. En dicha conferencia se llegó a la siguiente conclusión:

Las prestaciones educativas especiales, problema que afecta por igual a los países del norte y a los del sur, no pueden progresar aisladamente, sino que deben formar parte de una estrategia global de la educación y de nuevas políticas sociales y económicas. Esto requiere una reforma considerable de la escuela ordinaria. De este nuevo concepto en la educación surge el término integración, marcando la definición de inclusión. Así, UNESCO señalaba que “las escuelas deben acoger a todos los niños independientes de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otra...la escuela tiene que encontrar la manera de educar a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves” (UNESCO, 1994, p.6). En esta línea, Echeita indica para guiar a los países participantes en el difícil y turbulento viaje hacia la transformación de sus sistemas educativos con un horizonte inclusivo (2019).

1.2.5. Foro Consultivo Internacional sobre Educación para todos de Ammán

El Foro Consultivo Internacional sobre Educación para todos de Ammán (Jordania) fue celebrado del 16 al 19 de junio 1996. Dicha reunión convocó cerca de 250 dirigentes de 73 países, entre los cuales se encontraban ministros de educación y representantes de organizaciones no gubernamentales. Su objetivo consistió en evaluar los avances logrados desde la Conferencia de Jomtien. Los nuevos retos internacionales se plasman en el Informe Delors⁵ “La educación encierra un tesoro” (UNESCO, 1996). Este informe fue creado por una comisión internacional para la educación del siglo XXI. Jacques

³ UNESCO es un organismo especializado en las Naciones Unidas con el objetivo de contribuir a la paz y a la seguridad en el mundo mediante la educación, la ciencia, la cultura y las comunicaciones. Los programas de la UNESCO contribuyen al logro de los objetivos de desarrollo sostenible definido en el Programa 2030, aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015.

⁴ La Declaración de Salamanca aprobada por aclamación por representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales en junio de 1994.

⁵ Informe Delors recoge reflexiones acerca del papel de la educación ante las mutaciones económicas, tecnológicas y políticas y sobre la misión educativa para promover los ideales de paz, de democracia y de justicia social. La obra está enmarcada por la voluntad de dar a los jóvenes el lugar que les corresponde y hacer de la educación una experiencia global que se desarrolle a lo largo de toda la vida de cada individuo.

Delors⁶ inicia el informe exponiendo que: “frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad puede progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social”.

En este informe se exponen los siguientes cuatro pilares en los que se debería sostener la educación a lo largo de toda la vida:

Aprender a conocer, combinado una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

Aprender a hacer a fin de adquirir no solo una cualificación profesional sino, más generalmente una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo.

Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se tengan condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía personal.

1.2.6. El foro Mundial sobre Educación de Dakar

El foro Mundial sobre Educación (Dakar, 2000), encuentro al que asistieron 164 gobiernos, estableció el compromiso mundial para dar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos. Dicho Foro recomendó que se debe tener en cuenta las necesidades de los pobres y los desaventajados, incluyendo a los niños y las niñas trabajadores, que viven en áreas rurales, afectados por conflictos, por VIH/SIDA, hambre y aquellos con necesidades especiales de aprendizaje.

1.2.7. Conferencia Mundial sobre Educación Superior de París

La Conferencia Mundial sobre Educación Superior de París, en la Declaración de París reconoce la relevancia significativa de los resultados de la declaración final de la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998. La Declaración de París garantiza la igualdad de grupos que no están representados, como minorías, personas con discapacidad, migrantes, refugiados y otros sectores vulnerables de la población.

1.2.8. UNESCO

La UNESCO (2001) especifica nueve recomendaciones con el nombre de *Nueve reglas de oro para la inclusión*: “1. incluir a todas y todos los estudiantes; “2 Comunicarse; 3 Controlar el aula; 4. Planificar las clases; 5. Planificar teniendo en cuenta cada persona (planes individuales); 6. Dar ayuda individualizada; 7 Utilizar ayudas o recursos materiales; 8. Controlar el comportamiento; 9. Trabajar en equipo” (p.174). Las

⁶ Jacques Delors es un político francés, miembro del partido socialista francés, que fue presidente de la Comisión Europea entre 1985 y 1995.

recomendaciones citadas son la recopilación de los análisis realizados en las escuelas inclusivas de todo el mundo, teniendo en cuenta aquellos aspectos más importantes y que más eficacia han tenido en la práctica.

1.2.9. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades. Para la realización de dicho derecho se requiere que los Estados aseguren un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, desarrollando plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima, para permitir así el máximo desarrollo de la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, haciendo posible su participación de manera efectiva en una sociedad inclusiva (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad 2006). Además, la Convención demanda que se les brinde la posibilidad de aprender habilidades para la vida y el desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación, como miembros de la comunidad. Dichas medidas consistirán en facilitar el aprendizaje del braille y la escritura alternativa.

En su artículo 24.5 garantiza el acceso a la Educación Superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. De esta manera, la Convención incorpora el derecho a la educación inclusiva para ello, se debe garantizar que las personas con discapacidad no sean excluidas del sistema general de educación por motivo de su discapacidad. También, propone que se les preste el apoyo necesario, fomentando su máximo desarrollo académico y social.

1.2.10. La conferencia Internacional “La EI: vía para favorecer la cohesión social” de Madrid

La conferencia Internacional “La EI: vía para favorecer la cohesión social”, (Madrid,2010) fue organizada por el Ministerio de Educación de España dentro del marco estratégico del consejo de la Unión Europea. Entre los objetivos marcados se plantea reflexionar sobre la forma de integrar los principios de calidad, eficacia y equidad en todas las etapas educativas, centrando su atención en la inclusión de los alumnos más desfavorecidos. Como resultado de la conferencia se elaboró un documento donde se destaca el reconocimiento de la educación inclusiva, como derecho universal, considerando esta la base sobre la que los ciudadanos reciben una educación equitativa y de calidad, de la que se benefician todos los alumnos. La EI, centrada en la persona beneficia a todos los estudiantes, ya sean con necesidades especiales de apoyo educativo derivadas de discapacidad o de otra circunstancia, que le prepara para vivir y trabajar en una sociedad plural.

1.2.11. El Marco de Acción del Foro Mundial sobre la Educación

En el Marco de Acción del Foro Mundial sobre la Educación se fijaron unos compromisos entre ellos “velar por que antes del año 2015 todos los niños, y, sobre todo, las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad” (Dakar, Senegal, 2000, p.43).

El Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) 2002-2017, fue un foro que se celebró en el año 2002 en La Habana, Cuba. En este se reseñan las dificultades halladas por los distintos países participantes de desarrollar una EI. Otra de las aportaciones viene de la mano de la European Agency for Development in Special Needs Education (2003, 2005), relacionadas con las recomendaciones expuestas por la UNESCO: “1. Aprendizaje y enseñanza cooperativa; 2. Resolución colaborativa de problemas; 3. Agrupamientos heterogéneos; 4. Enseñanza eficaz y programación individual (p.175). En esta línea, el art. 24 de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD)⁷ (UNESCO, 2006). También, la UNESCO convoca a una segunda reunión intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe en 2007, ratificando la necesidad de intensificar los esfuerzos para lograr una educación de calidad para todos. Así, la Conferencia Internacional de Educación: “EI: un camino hacia el futuro”, celebrada en Ginebra en el 2008 (UNESCO), donde se indicó como pieza clave la formación del profesorado.

1.2.12. La Conferencia mundial sobre EI “Volviendo a Salamanca: Afrontando el reto, Derechos, retórica y situación actual” de Salamanca

En la Conferencia mundial sobre EI “Volviendo a Salamanca: Afrontando el reto, Derechos, retórica y situación actual (Salamanca 2009) se presentó el informe titulado “Mejor educación para todos cuando se nos incluya también”. Otro informe de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), “No más fracasos: diez pasos para la igualdad en la educación “(2007) sostiene que la equidad educativa tiene dos dimensiones. Lo justifica, en primer lugar, aludiendo a que es un asunto de justicia social, que implica asegurar que las circunstancias sociales y personales- el género, el estatus socioeconómico o el origen étnico-no deberían ser un obstáculo para lograr el potencial educativo. En segundo lugar, señalando su relación con la inclusión, ya que trata de asegurar un estándar básico mínimo de educación para todos. Dicho informe afirma que las dos dimensiones están estrechamente entrelazadas ya que, “atajar el fracaso escolar ayuda a superar los efectos de la miseria social que a menudo es causa de fracaso escolar” (p.11). El citado informe argumenta que una educación justa e inclusiva es deseable debido al imperativo marcado por los derechos humanos para que las personas puedan desarrollar sus capacidades y participar en la sociedad. También, indica los costes sociales y financieros a largo plazo del fracaso escolar, ya que aquellos, sin las habilidades para participar social y económicamente, generan mayores costes en salud, prestaciones complementarias. Además, la creciente migración plantea nuevos retos para la cohesión social cada vez en más países.

⁷ La CDPCD fue ratificada por España en 2008 y por ello, el derecho a la educación debería interpretarse como el derecho a una educación inclusiva.

El comunicado de la Comisión Europea sobre “Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-20: un compromiso renovado para una Europa sin barreras” señala, en la misma línea argumental que se deberá promover una educación y aprendizaje permanente inclusivo para todos los alumnos con discapacidad” (CE, 2010, p.8).

La UNESCO publicó la Agenda de Seúl, en la que concretan los Objetivos para el Desarrollo de la Educación Artística. Uno de los tres objetivos hace referencia explícita a la necesidad de que la educación artística contribuya a la solución de los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo y, con ello, a la promoción de la responsabilidad y cohesión social, la diversidad cultural y el diálogo intercultural (UNESCO, 2010, pp. 8-10).

La ONU en el documento “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”, hace referencia al papel de la educación y la cultura; en este sentido, en la meta 4.7 señala la necesidad de garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios (ONU, 2015, p.20). El Documento de posición sobre la Educación UNESCO (2015) nace por la necesidad de avanzar en los esfuerzos realizados en la universalización de una educación para todos. En el artículo 14 plantea el siguiente objetivo global:

La agenda de la educación para después de 2015 debería basarse en los derechos y garantizar una perspectiva de equidad, reflejando al mismo tiempo la visión más amplia del acceso a la educación de calidad para todos los niveles, prestando especial atención al aprendizaje. La UNESCO recomienda a sus Estados miembros el objetivo de “Lograr para todos por igualdad una educación de calidad y un aprendizaje durante toda la vida para 2023” como planteamiento global de la educación, encaminado a construir sociedades justas, inclusivas y sostenibles. Desde una perspectiva holística, todos los niños/as para que sean ciudadanos de una sociedad respetuosa con la diversidad, tienen que estar enmarcado en un cuadro de derechos y deberes compartidos como es el conocido como Sistema Internacional de protección de los Derechos Humanos.⁸ Por su parte, la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME) reconoce entre sus principios fundamentales la capacidad de la música y su aprendizaje, para promover el aprendizaje intercultural, el entendimiento internacional, la cooperación y la educación orientada a la paz y la convivencia positiva.

⁸ Dicho sistema estaría conformado por lo siguiente: la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. La Convención sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación racial de 1963. El Pacto internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1996. El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1966. La Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer de 1982. La Convención contra la Tortura o Penas Crueles, Inhumanas o degradantes 1984. La Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006.

1.3. MARCO LEGISLATIVO

En este punto abordaremos la legislación española desde la Ley Moyano hasta la LOMLOE y la legislación en Cantabria en relación con nuestro tema de estudio.

1.3.1. En la Legislación Española

En este apartado se realiza un descriptivo de la legislación educativa española en el transcurso del tiempo, estudiando de qué forma, a lo largo de los años, se ha ido tratando la educación especial y los términos relacionados con la temática de este trabajo en las distintas leyes educativas.

1.3.1.1. Ley de la Instrucción Pública (Ley Moyano, 1857)

La Ley Moyano de Instrucción Pública de 1857 es la primera ley educativa que reglamenta integralmente todo el sistema educativo español (García, 2017). Es la ley reguladora de la enseñanza y la base de ordenamiento legislativo en el sistema educativo español durante más de cien años. Se mejora la situación que se vivía en España, uno de los países europeos con mayor tasa de analfabetismo. Para ello, Claudio Moyano implanta la obligatoriedad de asistencia para todos los españoles a la primera enseñanza elemental (de los 6 a los 9 años), y la gratuidad para todos aquellos que no puedan pagarla. De esta manera, con la aprobación del 9 de septiembre de 1857 de la Ley de Instrucción Pública, se marca la regulación normativa a la educación de primera enseñanza del alumnado con discapacidades sensoriales, en el artículo 6:

“La primera enseñanza se dará, con las modificaciones convenientes, a los sordomudos y ciegos en los establecimientos especiales que hoy existen y en los demás que se crearán con este objeto; sin perjuicio de lo que se dispone en el artículo 108 de esta Ley.”

Así, en su artículo 108 de dicha Ley, se menciona la creación de una escuela para sordomudos y ciegos:

“Promoverá asimismo el Gobierno las enseñanzas para los sordos-mudos y ciegos, procurando que haya por los menos una Escuela de esta clase en cada distrito universitario, y que en las públicas de niños se atienda, en cuanto sea posible, a la educación de aquellos desgraciados.”

Durante el periodo de la Segunda República Española, con la aprobación de la Constitución de 9 de diciembre de 1931, se establecerá la educación mixta. Con las elecciones de 1933, se produce un giro político que influyó en la educación, suprimiéndose las reformas iniciadas en la anterior legislatura. Así, con las terceras elecciones de la República en 1936, se intentará retomar los cambios iniciados en 1931, pero no se producirán por el levantamiento militar del 18 de julio de 1936 y el comienzo de la guerra civil española.

1.3.1.2. Ley General de 1970

La Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (LGE), en 1970 de 6 de agosto, organiza la educación especial como un sistema en paralelo a la educación ordinaria, con un currículo diferenciado. Con la publicación de esta Ley, se marca una tendencia clara que ya se había implantado en el resto de Europa, produciendo prácticas educativas segregadoras y marginadas en centros y aulas de educación especial para alumnos con discapacidad.

En el Capítulo VII, art. 49 al 53, se recogen aspectos relacionados con la Educación Especial. Según, el artículo 51:

“La educación de los deficientes e inadaptados, cuando la profundidad de las anomalías que padezcan lo haga absolutamente necesario, se llevará a cabo en Centros especiales, fomentándose el establecimiento de unidades de educación especial en Centros docentes de régimen ordinario para los deficientes leves cuando sea posible”.

De este modo, se fomenta la integración del alumnado con discapacidad en los centros educativos ordinarios, con la creación de “aulas de educación especial”. Aunque este precepto fue prácticamente imposible de llevar a la práctica, puso los cimientos para los cambios posteriores, como el Decreto 1151/1975, de 23 de mayo que creó el Instituto Nacional de Educación Especial (INEE). Dentro de esta Ley, en el Capítulo VII se desarrollan orientaciones para la Educación Especial estableciendo el acceso y el establecimiento de medios para la atención educativa de alumnos/as deficientes, inadaptados y superdotados.

Artículo 49

- 1- La educación especial tendrá como finalidad preparar, mediante el tratamiento educativos adecuado, a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso. Según sus condiciones y resultado del sistema educativo y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles, que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad.
- 2- Se prestará una atención especial a los escolares superdotados para el debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismos.

Artículo 50

El Ministerio de Educación y Ciencia establecerá los medios para la localización y el diagnóstico de los alumnos necesitados de educación especial. También, procurará la formación del profesorado y personal necesario y colaborará en los programas de otros Ministerios, Corporaciones, Asociaciones o particulares que persigan estos fines.

Artículo 51.

La educación de los deficientes e inadaptados, cuando la profundidad de las anomalías que padezcan lo haga absolutamente necesario, se llevará a cabo en

Centros especiales, fomentando el establecimiento de unidades de educación especial en centros de régimen ordinario para los deficientes leves cuando sea posible.

Artículo 52.

El Ministerio de Educación y Ciencia, en colaboración con otros Departamentos y Organismos competentes, establecerá los objetivos, estructuras, duración, programas y límites de educación especial, que se ajustarán a los niveles, aptitudes y posibilidades de desenvolvimiento de cada deficiente.

Artículo 53.

La educación de los alumnos superdotados se desarrollará en los Centros docentes de régimen ordinario, pero se procurará que su programa de trabajo utilizando métodos de enseñanza individualizada, les facilite, una vez alcanzados los niveles comunes, obtener el provecho que les permite sus mayores posibilidades intelectuales.

En esta dirección, en 1978 el Instituto publica el plan Nacional de Educación Especial con las siguientes directrices: normalización y sectorización de los servicios, integración educativa y atención personalizada.

1.3.1.3. Etapa de la Constitución de 1978

La publicación de Constitución Española en 1978 refleja un cambio democrático en nuestro país. Así, en el artículo 27 se reconoce el derecho a la educación de todos los españoles. En dicho artículo se indica que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

La Constitución Española establece los siguientes artículos:

Artículo 9.2

Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social.

Artículo 10.2

Las normas relativas a los derechos fundamentales y las libertades que la Constitución reconoce se interpretan de conformidad con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España.

Artículo 14.

Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

Artículo 27

- 1-Todos tiene derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
- 2-La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
- 4-La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.

Además, se publica el Informe Warnock (1978) en el que introduce el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE). Dicho informe, plantea una perspectiva nueva de entender la integración de los alumnos con discapacidad en aulas ordinarias. Se trata de un concepto recogido en la Declaración de Salamanca (1994) donde reconoce que cualquier alumno o alumna puede experimentar dificultades para aprender en cualquier momento de su escolarización.

Algunas de las propuestas innovadoras del Informe Warnock fueron:

- 1-Todos los niños y niñas sin excepción tienen capacidad de aprendizaje.
- 2-Todos los niños y niñas tienen derecho a la educación.
- 3-Los fines en la educación son los mismos para todos.
- 4-La consideración del apoyo a los alumnos con NEE como algo complementario y no excluyente.
- 5-Se sustituye el término de deficiente por el de dificultades de aprendizaje.

1.3.1.4. Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI) de 1982

En España, un hecho fundamental en el camino hacia la inclusión es esta Ley. El gobierno aprobó la Ley 13, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) 1982, que establece los principios de normalización y apoya la integración y la atención individualizada. Dicha Ley sirvió para impulsar la integración escolar del alumnado con discapacidad que se “incorporará en el sistema ordinario de educación general”.

El Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 1982, reformulado en 1985, supone la integración escolar del alumnado con discapacidad en el sistema educativo general. Dicha Ley dedica, en su sección tercera del título VI, los artículos 23 al 31, refleja el planteamiento educativo de las personas con discapacidad, en los cuales se insiste en que el alumno se integra en el sistema ordinario de educación general. Además, reconoce a la educación como un proceso integral fundamentado en la evolución y el desarrollo psicológico de los alumnos:

Artículo 23.

1. El minusválido se integrará en el sistema ordinario de la educación general, recibiendo, en su caso, los programas de apoyo y recursos que la presente Ley reconoce.

Artículo 26.

1. La educación especial es un proceso integral, flexible y dinámico, que se concibe para su aplicación personalizada y comprende los diferentes niveles y grados del sistema de enseñanza, particularmente los considerados obligatorios y gratuitos, encaminados a conseguir a total integración social del minusválido.

1.3.1.5. Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 1985

En 1985 se aprueba el Real Decreto 334 de Ordenación de la Educación Especial, donde se establece un currículum general para todo el alumnado. De esta manera, los principios que se recogen en la Constitución española como el contenido del Informe Warnock se articulan en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985). Así, el Real Decreto 969/1986 posibilita la creación del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. Será considerada la primera experiencia de integración escolar en España, previa a la definitiva reordenación del sistema educativo de los años 90.

1.3.1.6. Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990

En 1990 se promulga la Ley que hará efectiva la integración escolar en España, la Ley Orgánica del Sistema Educativo (LOGSE). Dicha Ley recoge los principios planteados por la LISMI y el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial. Así, la novedad de esta Ley es ampliar la educación obligatoria hasta los dieciséis años. En dicha Ley se introduce el concepto de alumno con necesidades educativas especiales (ACNEES). Dicha inclusión al sistema educativo español se regirá por los principios de normalización y de integración social (LOGSE, Art. 36, p.3). Así, la LOGSE en el artículo 35 del capítulo V, dedicado a la educación especial regula: los recursos necesarios para que al alumnado NEE pueda alcanzar los objetivos establecidos; la identificación y valoración de las NEE por equipos profesionales y los resultados logrados por cada estudiante con NEE al final de cada curso en función de su valoración inicial. El artículo 36.1 establece: “El sistema dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.”

También, en el artículo 37 se regula: lo relativo a profesorado especialista, los medios y materiales didáctico; la atención al alumnado con NEE; la escolarización en centros de educación especial y la participación de las familias en las decisiones relacionadas con la escolarización.

1.3.1.7. Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) de 1995.

En 1995 se aprueba la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG), en la cual se define la población con necesidades educativas especiales, diferenciando la educación compensatoria y la educación especial. Así, en el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos/as con necesidades educativas especiales, se perfilan los distintos tipos de necesidades. Dicho decreto recoge los principios de la Conferencia Mundial sobre Educación Especial (UNESCO, 1994). Esto generará cambios filosóficos, metodológicos y terminológicos en el enfoque de la Educación Especial.

Entre otros principios, esta Ley dispone:

Artículo 1. Objeto

1. Es objeto del presente Real Decreto es la regulación de las condiciones para la atención educativa a los alumnos con necesidades especiales, temporales o permanentes, asociados a su historia educativa y escolar, o debidas a condiciones personales de sobredotación y de discriminación psíquica, motora o sensorial.

Artículo 5. Garantías para la calidad de la enseñanza

- 1.El Ministerio de Educación y Ciencia prestará atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza a los alumnos con necesidades educativas especiales.

El alumnado de NEE estaba dividido en dos grupos: aquellos que presentaban necesidades educativas especiales debido a su condición social o cultural y aquellos que tenían discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales y los que mostraban trastornos graves de conducta. De esta manera, el primer grupo estaba destinado a la educación compensatoria y el segundo grupo a la educación especial.

La Ley aborda las necesidades educativas especiales en su título II con el nombre de Equidad en la Educación, ocupando los Capítulos I y II. En ellos se organizan las distintas tipologías de alumnados con necesidades especiales; también, se reconoce la obligación de las administraciones a poner los medios necesarios para el máximo desarrollo personal, intelectual y social de los alumnos/as con necesidades específicas de apoyo, identificar y garantizar su escolarización y disponer del profesorado especializado y cualificado.

Capítulo I. Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

Artículo 71. Principios

- 1-Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y económico, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley.

Artículo 72.

1-Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, las Administraciones educativas dispondrán del profesorado de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como los medios precisos y materiales para la atención a este alumnado.

Sección Primera. Alumnado que presenta necesidades educativas especiales

Artículo 73. Ámbito.

Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

Artículo 74. Escolarización.

1. La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de inclusión, asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario.

Sección segunda. Alumnado con altas capacidades.

Artículo 76. Ámbito.

Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades.

Sección Tercera. Alumnos con integración tardía en el sistema educativos español

Artículo 78. Escolarización.

1. Corresponde a las Administraciones públicas favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español.

Artículo 79. Programas específicos.

1. Corresponde a las Administraciones educativas desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias.

Capítulo II

Artículo 80. Principios

1. Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, las Administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territorios que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos y los apoyos precisos para ello.

Capítulo III

Escolarización en centros públicos y privados concertados

Artículo 84.3

En ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

1.3.1.8. Ley de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002.

La Ley de Calidad de la Educación (LOCE) se aprueba en el año 2002, no se llega a aplicar y quedará paralizada por el Real Decreto, de 28 de mayo de 2004, y se derogó el 24 de mayo de 2006 por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Educación (LOE). En la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de calidad de la Educación (LOCE), en el artículo 44, se hace referencia a alumnos/as que requieran apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales o manifestar trastornos de la personalidad y la conducta. Por otro lado, hay que destacar de esta Ley el artículo 74.1 que se centra en la escolarización del alumnado, definiendo lo siguiente:

“ART. 74.1 la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o en centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.”

La LOCE defiende la inclusión de todos los alumnos y alumnas en el sistema educativo, basándose en los principios de normalización e inclusión para favorecer la equidad.

1.3.1.9. Ley Orgánica de la Educación (LOE) de 2006

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006, de Educación (LOE) concibe la respuesta educativa a todos los alumnos a partir del concepto de inclusión y favorece la equidad. En su Artículo único, se hace una modificación en los párrafos b), K), y l) y añadiendo otros nuevos:

b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión, la igualdad de derechos y

oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, económicas y sociales, con especial atención a las que se derivan de cualquier tipo de discapacidad.

I)El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomentan la igualdad efectiva entre hombre y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.

Dicha Ley recoge en su preámbulo el principio de inclusión:

“La adecuada respuesta educativa a todo el alumnado se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como medida que corresponde a las necesidades de unos pocos” (2006, p.12-13).

De esta manera, la LOE señala que las administraciones educativas deben garantizar los recursos necesarios para que el alumnado que necesite una atención educativa distinta a la ordinaria “por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar” (2006, p.54). Así, se introduce el concepto de alumnado con “Necesidades específicas de Apoyo Educativo” (NEAE) desde el artículo 71 al 78, considerando dentro de este colectivo al alumnado con necesidades educativas especiales (sección primera); alumnado con altas capacidades intelectuales (sección segunda); alumnado con integración tardía en el sistema educativo (sección tercera); y alumnado con dificultades específicas de aprendizaje (sección cuarta). Esta Ley entiende como alumnado con necesidades especiales específicas “aquel que requiera, por un período de su escolarización o lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta” (2006, p.54). Sin embargo, el alumnado en riesgo de exclusión en situaciones sociales o culturales desfavorecidas continúa quedando exento de consideración en el marco normativo. De esta manera, la LOE refuerza la importancia de la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que se ayuden a superar cualquier tipo de discriminación (LOE, 2006, p.17164).

1.3.1.10. Ley de Educación para la Mejora de Calidad (LOMCE) de 2013

La Ley Orgánica, 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) no supone cambios en relación con la inclusión educativa. En el Preámbulo I, señala que solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador garantiza la igualdad de oportunidades. Dicha ley, en el artículo 57 determina que son las administraciones educativas las responsables de gestionar los medios para garantizar que todo el alumnado logre el máximo desarrollo de sus capacidades.

1.3.1.11. Ley Orgánica que modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo (LOMLOE) de 2020

La Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo (LOMLOE) introduce en el artículo 4.3, el principio de EI y el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) para la Enseñanza Básica Obligatoria. La LOMLOE en la disposición adicional cuarta, “Evolución de la escolarización del alumnado con NEE”, establece que en un plazo de 10 años los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para atender, en las mejores condiciones, al alumnado con discapacidad, quedando los centros de Educación Especial como centros de referencia y apoyo a los centros ordinarios, y escolarizar al alumnado con NEE de acuerdo con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas y en un cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. Dicha medida modifica el modelo de escolarización del alumnado con NEE con el objetivo de promover la inclusión educativa y la equidad.

El objetivo es atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado. Dicha evaluación inclusiva trata del compromiso del sistema educativo para facilitar que los alumnos/as, tengan los mismos derechos e igualdad de oportunidades. El artículo 20 de esta Ley señala que la escolarización del alumnado que presenta necesidades de educación especial se regirá por los principios de normalización e inclusión. Además, asegurará su no discriminación y la igualdad en la permanencia en el sistema educativo.

En la Sección cuarta: Alumnado con necesidades específicas de aprendizaje

Art.79. Medidas de escolarización y atención, punto 2. La escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.

1.3.2. LA LEGISLACIÓN DE LA COMUNIDAD DE CANTABRIA

En la Ley 9/2018, de 21 de diciembre, de garantía de los Derechos de las Personas con Discapacidad, en su capítulo II, se sistematizan las medidas en el ámbito educativo, entre las que cabe destacar la evaluación para determinar las necesidades de apoyos educativos y la promoción de la adaptación curricular. También, la Ley 2/2019, de marzo, para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres señala que los planes de formación inicial y continua del profesorado de carácter obligatorio deben incluir aspectos relativos a la coeducación e igualdad de trato y oportunidades entre mujeres y hombres.

Desde el marco normativo vigente se aboga por un modelo coeducativo que potencie la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa desarrollando planes de convivencia y contenidos basados en la igualdad. En este sentido, se plantea diseñar e implementar políticas educativas para promover la inclusión y la equidad que acerquen a ese horizonte marcado por la Ley. La Ley Orgánica de Modificación de la Ley de Ordenación Educativa (LOMLOE), Disposición adicional cuarta ofrece una evolución de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales. Las Administraciones educativas velarán con el objetivo de que las decisiones de escolarización garanticen la respuesta más adecuada a las necesidades específicas de cada

alumno o alumna, de acuerdo con el procedimiento que se recoge en el artículo 74 de esta Ley. Así, el Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, desarrollará un plan para que, en el plazo de diez años, de acuerdo con artículo 24.2. e) de la Convención sobre los Derechos Sostenibles de la Agenda 2030, los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad. Las Administraciones educativas continuarán prestando el apoyo necesario a los centros de educación especial para que estos, además de escolarizar a alumnos o alumnas que requieran una atención muy especializada, desempeñen la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios.

Además, la LOMLOE en el artículo 1 (b) trata sobre la equidad, que garantiza la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades. Todo ello para lograr el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades, también entre mujeres y hombres, que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se derivan de cualquier tipo de discapacidad, de acuerdo con lo establecido en la Convención sobre los Derechos de la Personas con Discapacidad, ratificada en 2008, por España.

También, dicha Ley denomina a alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el título III, Capítulo 1, artículo 71. En el artículo 71 (2) trata sobre “alumnos que requieran una atención educativa diferentes a la ordinaria”. En este modelo educativo se pueden distinguir entre: a) necesidades comunes de apoyo educativo de las que se beneficiarán todo el alumnado que se traducen en los valores, políticas y prácticas inclusivas y b) necesidades específicas de apoyo educativo, adicionales a las anteriores, de las que beneficiarían determinados estudiantes para mejorar su funcionamiento escolar.

Según el artículo 73 (1) LOMLOE, se entiende por alumnado que presenta NEE, aquel que afrontará barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje (...). Por otra parte, el artículo 75 aboga por una inclusión educativa, social y laboral “cuando las circunstancias personales del alumno/ alumna con necesidades educativas especiales lo aconsejen para la consecución de los objetivos de la enseñanza básica, este alumnado podrá contar con un curso adicional.

En esta línea, el artículo 81 (1) señala que corresponde a las Administraciones educativas asegurar una actuación preventiva y compensatoria garantizando las condiciones más favorables para la escolarización de todos los niños cuyas condiciones personales o sociales supongan una desigualdad inicial para acceder a las distintas etapas de la educación. La educación del alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa se regirá por los principios de participación e inclusión y asegurará su no discriminación ni segregación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Con este fin, las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para actuar de forma preventiva con el alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa con objeto de favorecer su éxito escolar.

También, el artículo 81 (2) señala que en aquellos centros escolares, zonas geográficas o entornos sociales en los cuales exista concentración de alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa, las Administraciones educativas desarrollarán iniciativas para compensar esta situación. Además, en el artículo 81 (4) indica que las administraciones educativas dotarán a los centros públicos y privados concertados de los recursos humanos y materiales necesarios para compensar la situación de los alumnos que tengan especiales dificultades para alcanzar los objetivos educativos, debido a sus condiciones sociales.

Según varios autores, la definición de apoyo inclusivo es entendida como: la articulación de todos los valores, políticas escolares, prácticas y recursos educativos comunes y específicos que un centro escolar es capaz de movilizar para mediar entre las condiciones personales de su alumnado y las demandas escolares que, principalmente, se concretan a través del currículo y la organización escolar. Todo ello, con el objetivo de maximizar las oportunidades de todo el alumnado para acceder o estar presente en todos los espacios escolares y extraescolares, participar y, al mismo tiempo y por todo lo anterior, aprender, progresar y rendir en condiciones de equidad respecto a sus iguales (Echeita, Simón, Muñoz, González de Rivera & de la Fuente, 2021). De esta manera, se reivindica la necesidad de hacer un esfuerzo colectivo para pensar de otra manera (Ballard, 2012).

En suma, el conjunto de la legislación señala la importancia de la detección temprana y evaluación de las necesidades del alumnado para facilitar la escolarización, adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje y realizar “modificaciones y adaptaciones curriculares” tomando en consideración el grado discapacidad y las necesidades específicas.

Resumen capítulo 1

Este capítulo comienza con la conceptualización sobre la Educación inclusiva (EI) para dar respuesta a un término que es algo nuevo y las propias instituciones se cuestionan a la hora de definirlo. En esta línea, existen diferentes definiciones sobre dicho concepto que parten de que la EI se basa en el principio de que cada niño/a tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos. La literatura señala que deben ser los sistemas educativos los que están diseñados y los programas educativos puestos en marcha, teniendo en cuenta la amplia diversidad de características y necesidades del alumnado. Así, el verdadero sentido de la EI radica en brindar respuestas educativas que aseguren el derecho a acceder a la educación para todos los estudiantes de manera equitativa, según sus características, dificultades individuales y poniendo énfasis en aquellos colectivos que siempre fueron excluidos del sistema educativo general. A partir de esto, nos atrevemos a dar nuestra propia definición de la EI como un modelo educativo que atienda a la diversidad a través de la calidad en el sistema educativo, basado en la equidad y la igualdad de oportunidades de los estudiantes.

Posteriormente, nos centramos en los antecedentes donde se trata sobre la Declaración de los Derechos Humanos, las convenciones, las distintas conferencias y foros organizados en relación con la EI. Así, destacamos la Convención de los Derechos del niño, la

Declaración Mundial sobre educación para todos celebrada en Jomtien, la Declaración de Salamanca, el foro consultivo Internacional sobre Educación para todos de Ammán, el Foro consultivo Internacional sobre Educación, el foro Mundial sobre Educación de Dakar, la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de París, UNESCO, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la Conferencia Internacional “la educación inclusiva: vía para favorecer cohesión social de Madrid”, el Marco de Acción de Foro Mundial sobre la Educación y la Conferencia mundial sobre Educación inclusiva “Volviendo a Salamanca: afrontado el reto, Derechos, retórica y situación actual” de Salamanca.

Por último, abordamos en primer lugar, el marco legislativo en España revisando las distintas leyes como la Ley de la Instrucción Pública (Ley Moyano, 1857), Ley General de 1970, Etapa de la Constitución de 1978, Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI) de 1982, Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 1985, Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) de 1995, , Ley de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002, Ley Orgánica de la Educación (LOE) de 2006, Ley de Educación para la Mejora de Calidad (LOMCE) de 2013. En segundo lugar, nos centraremos en la Comunidad de Cantabria y en la LOMLOE (2020).

En suma, el conjunto de la legislación señala la importancia de la detección temprana, la evaluación de las necesidades del alumnado para facilitar la escolarización. También, adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje y realizar “modificaciones curriculares” tomando en consideración el grado discapacidad y las necesidades específicas de los estudiantes.

CAPITULO 2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA A TRAVÉS DE LAS ARTES

2.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN MUSICAL INCLUSIVA

2.1.1. Educación artística

Algunos autores señalan la importancia de las artes como un recurso educativo en los diferentes niveles educativos. Así, Soledad & Carvajal (2015) señalan las artes como un recurso en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los cuales “se han constituido en la mayor fortaleza que tiene esta maravillosa herramienta que no solo es capaz de adaptarse a cualquier temática y abordar cualquier área, sino que entre muchas de sus cualidades da cabida a que las experiencias de inclusión sean muchísimo más efectivas y contundentes” (p.47). Y añaden “si percibimos las sutilezas de todo lo que conlleva y provoca la inclusión educativa, nos daremos cuenta de que su verdadera importancia reside en provocar en los educandos comportamientos y sentimientos de respeto hacia las diferencias y aceptación incondicional, generando un aprendizaje colaborativo que promueva el amor” (Soledad & Carvajal, 2015, p.48). Para Gómez (2014) “el arte permite respetar el ritmo de cada estudiante, trabajando la acción pedagógica como una guía y no como una imposición” (p.23). También, Eisner considera que se debería incluir otras fuentes y otras formas de cognición, involucrando directamente en la actividad educativa regular las múltiples opciones de aprender por medio de diversos lenguajes como la música, la danza, la pintura, el cine, la poesía, la comida, entre otros, que apelan a un abanico más amplio de los sentidos. Solo así se podrá crear una escuela inclusiva y de oportunidades en donde se valoren y desarrollen las diferentes formas de conocimiento y se puedan potenciar las inteligencias (p.21).

Para esto, es necesario impulsar métodos educativos en educación artística que promueven el aprendizaje a través de la música. La apuesta por el uso de la educación en artes con este objetivo es una de las directrices delimitadas por la UNESCO (2010), en el programa para las transformaciones sociales, MOST⁹. El aprendizaje del arte puede servir no sólo para incrementar los conocimientos y experiencias artísticas, sino como vehículo para la transmisión de valores que fomenten la construcción de comunidades en las que se trabaje por la mejora de la convivencia entre sus miembros. Así, el arte asume una nueva perspectiva de liderazgo en relación con prioridades educativas y sociales, como la equidad y la inclusión. Ya que puede ayudar a las personas en exclusión social a una integración desarrollando habilidades sociales, corporales, psicológicas y la autoestima.

Por ello, los lenguajes artísticos en los diferentes niveles de la enseñanza, repercuten en la formación integral, educativa y sociocultural de los alumnos, desde la perspectiva de otorgar un mayor énfasis en el hacer y la creatividad; de ampliar su horizonte cultural (patrimonio artístico); de dar respuesta frente al arte manifestando sus emociones e ideas por medio de los trabajos artísticos; de diversificar las posibilidades de observación, descripción, análisis y evaluación en los estudiantes más allá de la obra de arte (MINEDUC, 2013). De esta manera, en concordancia con las orientaciones propuestas

⁹ MOST El programa gestión de las transformaciones sociales (MOST), es el programa intergubernamental de la UNESCO, que busca apoyar a los estados en mejorar sus procesos de políticas públicas, fortaleciendo el vínculo entre conocimiento científico y el desarrollo de políticas para la transformación social. MOST trabaja con los gobiernos, las comunidades de ciencias sociales y humanas, y las sociedades civiles para mejorar las conexiones entre conocimiento y acción, conexiones que son claves para el cambio social positivo.

por el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2013), el profesorado debe otorgar un mayor énfasis y preocupación por la integración del pensamiento crítico, el desarrollo de la creatividad y estimular las habilidades cognitivas y emocionales que permitan una acertada apreciación estética.

En su reflexión sobre la función inclusiva del arte y su articulación curricular, (García Morales, 2012) señala premisas metodológicas como programar a partir de un centro de interés, enfocar el trabajo desde la empatía y buscar un espacio para el aprendizaje autónomo. También, desde un punto de vista cultural afianzar valores culturales, trabajar para el cambio y la mejora del entorno (p.7). Así, las expresiones artísticas facilitan el desarrollo psicoemocional y socioemocional con independencia de sus cualidades personales, culturales o sociales, se convierten a su vez en vía de expresión respetuosa, tolerante, intercultural e integradora (Soledad & Carvajal, 2015).

2.1.2. Educación musical

Hay autores que destacan la importancia de la educación musical para el alumnado en el sistema educativo. “Por medio de la música algo burbujea por dentro y penetra en nosotros como una segunda piel, haciendo que nos sintamos vivos, únicos, diferentes y orgullos de que así sea con la conciencia de identidad como valor, Adorno (1971). Así, las actividades musicales que se realizan en el aula de música son un recurso para trabajar la inclusión social de todos los alumnos/as, ya que es posible establecer una buena relación y comunicación entre todos. Ayala Herrera & Castillo Ferreira (2008) señalan que la música con otras disciplinas artísticas como la pintura comparte su capacidad expresiva y simbólica, su poder de evocación y comunicación, su aspecto estético y de fruición. Su naturaleza física, sus componentes la hacen útil para entender conceptos físicos, químicos y matemáticos. Como producto del ser humano se relaciona e interactúa con la historia, la literatura, la filosofía o actividades tan consustanciales desde la propia infancia, como el juego. Por su carácter temporal de desarrollo en el tiempo, con el movimiento y con la danza y la educación física. Así, el carácter interdisciplinar e inclusivo del método Aprendizaje basado en proyectos (ABP) y la organización cooperativa del trabajo son ingredientes básicos en la organización de la docencia guiada y no dirigida.

Para el diseño de actividades interdisciplinarias inclusivas, Ayala Herrera y Castillo Ferreira proponen una serie de puntos que deben señalarse: la descripción de los sujetos participantes en la actividad, los problemas principales, el contexto sociocultural, la especificación de las materias y de los recursos que se van a utilizar y, por último, los objetivos y competencias (2008). Por este motivo, la interdisciplinariedad nos permite conocer el mundo que nos rodea desde distintas perspectivas, por lo que nos abre muchas posibilidades de resolver problemas. En la EI todos los alumnos/as se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan NEE. Por ello, el acceso a la Educación Musical y el desarrollo de las habilidades musicales es un derecho que todo el alumno tiene. La adaptación de los métodos de enseñanza tradicional de la música a las necesidades del alumnado ha sido una constante en la historia de la Educación Musical. Dicha educación vio nacer una concepción metodológica activa y creativa dirigidas al desarrollo integral de las aptitudes y capacidades del alumnado y se reconoció la utilización de la música para estimular el trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales (Sabbatella, 2004).

Por ello, la escuela del siglo XXI exige del profesorado una transformación de las metodologías de aprendizaje que permitan, al estudiantado no tan solo enfrentarse a la vida laboral, sino más bien, desenvolverse en el mundo con una actitud crítica y una ponderada alfabetización socio cultural y educativa, que lo posibilite enfrentar los cambios con mayor innovación y creatividad ante un mundo globalizado (Martínez, 2011). También, las competencias necesarias que permiten una constante reconstrucción sociocultural del conocimiento a través de la enseñanza, y que, debe poseer como principio fundamental formar seres pensantes, individuos capaces de reflexionar críticamente sobre la sociedad en la que viven (Tubío, 2012, p.136).

Durante estos años los diferentes enfoques y usos de la música en el ámbito educativo contribuyeron a definir un área de especialización de la Educación Musical que conoce como Educación Musical Especial (EME) y un área de práctica profesional de la Musicoterapia que se conoce como Musicoterapia Educativa (MTE). Así, La EME centra su trabajo en el proceso de aprendizaje musical dirigido a personas con necesidades educativas especiales. La MTE es la aplicación de la musicoterapia en el área de la educación especial y se centra en las necesidades no musicales del alumnado con NEE. A través de diferentes experiencias musicales MTE pretende incidir en la problemática específica que el sujeto presenta con la consecución de una serie de objetivos-psico-educativos centrados en las necesidades específicas del caso (Sabbatella, 2004).

2.1.2.1. Educación Musical Inclusiva

Existen autores que están trabajando en la Educación Musical Inclusiva (EMI), que es un tema reciente y sobre el que se sigue investigando. Por este motivo, la música es una herramienta útil para promover la inclusión de individuos socialmente desfavorecidos, ya sea por deficiencias físicas, económicas o emocionales. Además, es un elemento transformador en la cultura y en la sociedad, y adquiere una función de culturizar facilitando el acceso activo a jóvenes con escasos recursos económicos o formativos que se encuentran en riesgo de exclusión social.

En esta línea, Sabbatella afirma que la EI plantea ofrecer una educación integral al individuo, fomentando en él diversos intereses y el desarrollo de actitudes y valores que le preparen para su integración en la sociedad (2008). Así, el concepto de diversidad remite al hecho de que todos los alumnos/as tienen unas necesidades educativas individuales propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su socialización, que están establecidas en el currículo escolar (Sabatella, 2006). Dicha autora señala que el enfoque de EI implica modificar la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuestas a las necesidades educativas de todos los niños/as de forma que tengan éxito y participen en igualdad de condiciones

Sabbatella siguiendo los principios de EI, desarrolló en 2008, el concepto de EMI y la definió como:

“el conjunto de estrategias y recursos utilizados para facilitar el acceso a la educación musical de todos los individuos atendiendo a sus características,

intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje (diferencias culturales, sociales, de género y personales) en contextos formales y no formales” (p.258).

En esta línea, existe un área de intervención musical emergente la EMI, donde el enfoque metodológico debe estar centrado en el alumnado, flexibilizando la enseñanza de modo que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje comunes. Por esto, Gous-Kemp (2014) indica que la EMI propone varias medidas para que la formación musical llegue a todos. El docente necesita formación para desarrollar iniciativas en las que se integre en el arte como medio de comunicación interpersonal. Así, la dimensión emocional de las personas es uno de los puntos clave en los argumentos que se ofrecen para apostar por una EMI al servicio de la convivencia. La integración social atiende a la importancia de la gestión positiva de la diversidad cultural y las condiciones que garantizan el óptimo acceso a los recursos educativos. Por ello, la finalidad del sistema educativo debe garantizar una educación que se adapte a las necesidades sociales centrada en la formación de personas integradas tanto a nivel personal como social.

Desde el enfoque didáctico, Sabatella (2008) considera la música como un recurso de inclusión para el aprendizaje de todo el alumnado. Esto se explica desde la psicología y la pedagogía por la influencia de la música en las emociones. En este contexto cabe destacar la perspectiva metodológica. Así, esta autora establece una relación directa entre incorporación del aprendizaje cooperativo-colaborativo, que es la metodología para llevar a cabo una EMI. En su tesis doctoral Rubio (2014), señala ciertas prácticas educativas que se muestran idóneas en la educación musical. Así, indica cómo se vincula la práctica educativa basada en el desarrollo emocional a las finalidades educativas de la educación musical. La EMI implica introducir metodologías de aprendizaje activas, en las aulas para dar respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado. En este sentido, el uso de la música contribuye a generar prácticas docentes destinadas a fomentar la inclusión educativa (Fernández Carrión, 2011).

Esto se justifica por las múltiples funciones que cumple la música y por su influencia decisiva en la conducta humana, es considerada una experiencia multidimensional (Elliot, 1994). Además, garantizar el pleno desarrollo de las personas con discapacidad, su integración en la sociedad, el aprendizaje a lo largo de la vida y la igualdad de oportunidades a través de la música permitirá visibilizar el potencial que tiene como agente de transformación individual y social (Sabbatella & Del Barrio, 2021). Este nuevo enfoque del aprendizaje musical implica un cambio pedagógico con el objetivo de dar respuestas a las necesidades educativa de todos los estudiantes, para que puedan tener éxito en su aprendizaje.

2.1.2.2. Beneficios de la música

Las evidencias son fundamentales para abordar una EI que a través de la música trate de suplir algunas carencias que tiene este alumnado a nivel físico, cognitivo, emocional o social. La música puede contribuir a mejorar la atención, memoria, habilidades sociales, emocionales, físicas y comunicativas de niños/as NEE. Los beneficios que la música puede aportar a nivel terapéutico son extrapolables al ámbito educativo. Hallam señala que la música produce relajación física, reducción del estrés, bienestar emocional y físico (2010, pp.20-21). Este autor afirma que la música contribuye al desarrollo de aspectos individuales que repercuten en lo social como mejorar la propia imagen y la actitud

positiva hacia uno mismo, la confianza, la motivación, la disciplina, los logros personales, la relajación en periodos de estrés y la distracción (pp.16-20).

Por esta razón, Soledad y Carvajal (2015) explican que la música será una de las mayores herramientas educativas para los docentes por sus múltiples beneficios, como motor de la dinamización de actividades. Así, entendiendo la música como praxis, podemos avanzar en el desarrollo de la inclusión en el aula. Los estudios neurocientíficos aportan muchos datos acerca de los beneficios de la música en personas con diversos trastornos o discapacidades (Peretz, 2005). Por este motivo, la música es una actividad que los seres humanos desarrollan a lo largo de su vida. Participar en actividades musicales puede proporcionar el ambiente para participar en experiencias de éxito obteniendo beneficios físicos, emocionales, cognitivos y sociales. Así, el reto futuro será profundizar en la mejora, en la aplicación de estrategias y métodos de atención a la diversidad.

2.2. LOS PROYECTOS MUSICALES INCLUSIVOS

Los proyectos musicales inclusivos tienen distintos aspectos comunes, en primer lugar, utilizan la música como medio de inclusión social y, en segundo lugar, estos proyectos están encaminados a una EI. Por esta razón, los proyectos musicales inclusivos no han dejado de aparecer en distintas partes del mundo. Fernández-Carrión (2011) señala que todos los proyectos musicales inclusivos utilizan la música como un elemento socializador. Además, indica que una manera de abordar estos proyectos es mediante comunidades de aprendizaje donde está presente la participación de toda la comunidad. Así, los proyectos de arte comunitario son aquellas prácticas artísticas que usan las artes como herramienta de desarrollo social (personal y comunitario).

Por su parte en el ámbito educativo han surgido programas que con la práctica musical fomentan la integración social y educativa (Cabedo-Mas, 2014). Además, las artes contribuyen a la formación integral de las personas y la adquisición de las competencias que la educación debe garantizar. Este autor señala que la escuela tiene una posibilidad excelente para poner en práctica programas en los que, con el elemento vehicular de la música, se busque la participación comunitaria para la mejora de la educación en un contexto determinado.

Los proyectos musicales inclusivos ponen de relieve la importancia de la música en la reforma educativa. Por esta razón, Díaz & Moliner (2020) afirman que la música como recurso inclusivo se define por ofrecer amplias posibilidades de participación y aprendizaje a todo el alumnado en su bienestar personal y social. Además, la música favorece la participación y el aprendizaje de todo el alumnado y, especialmente, tradicionalmente excluidos, como el alumnado perteneciente a grupos culturales minorizados de los denominados colectivos vulnerables. Este colectivo tiene derecho a una educación de calidad, en el marco de sistemas escolares abiertos a la diversidad del alumnado (Echeita, 2008; Echeita & Ainscow, 2011). Como plantea Martínez-Celorrio (2019) “la calidad educativa no se entiende sin equidad, tampoco se entiende ya sin innovación” (p.8).

Algunos proyectos inclusivos de enorme interés en el campo musical y artístico merecen ser aquí reseñados:

Los proyectos inclusivos basados en la música como el proyecto LOVA¹⁰ de Mary Ruth McGinn¹¹ inciden en el aspecto emocional del alumnado. El objetivo de dicho proyecto es lograr procesos educativos en diferentes ámbitos a partir de la creación de una ópera. El planteamiento de Mary Ruth McGinn es el de utilizar el trabajo musical como medio integral e inclusivo de educación, de manera que se involucre de igual modo al profesorado y otros agentes sociales y a los alumnos/as. El proyecto LOVA (La ópera, un vehículo de aprendizaje) es un programa educativo que se realiza, principalmente en centros de primaria donde una tutora o tutor convierte su aula en una compañía de ópera. La clase dedica un curso completo a formar la compañía en la que los alumnas y alumnos se organizan por equipos profesionales: dramaturgia, dramatización, caracterización, vestuario, interpretación, relaciones públicas, producción, iluminación, regiduría, escenografía, coreografía y música. La compañía crea y estrena su propia ópera en funciones en lugar en las que no cuenta con ayuda de adultos.

El proyecto LOVA en España, iniciado durante la temporada 2006-2007 en el Teatro Real de Madrid, coordinado por Pedro Sarmiento¹² llegó de la mano de Mary Ruth McGinn como proyecto dedicado a la educación e inclusión social en los centros escolares, (una iniciativa en la que había trabajado en la Ópera de Washington con excelentes resultados). Además, LOVA se integra en el currículo y tiene como objetivo el desarrollo de competencias clave. Dicho proyecto recibió el premio de Buenas prácticas para el fomento de la convivencia escolar del Ministerio de Educación en 2018. Con la puesta en marcha de LOVA se comprobó que era un proyecto interactivo, ya que existía un progreso del alumnado tanto en el plano social, como emocional, intelectual o en su comportamiento. Utiliza la música para fomentar la creatividad en la escuela y mejora de las habilidades lingüísticas, de expresión y comunicación con la creación de una ópera. Por ello, el interés radica en plantear un método basado en el mundo de la ópera donde se integran todas las disciplinas a través del trabajo colaborativo. Este proyecto utiliza la música y otras formas de arte para incentivar la expresión y la creatividad en la escuela mejorando las habilidades lingüísticas, de expresión con el proceso de creación de una ópera. Así, se busca la integración a través de la creatividad. El profesor y el resto de equipo docente asume un nuevo papel en la enseñanza del alumno.

Otro proyecto musical inclusivo es *La fundación del Estado para el Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela*, conocida como *El Sistema*, una obra social fundada por José Antonio Abréu¹³. Se trata de un proyecto revolucionario que desarrolló la idea de utilizar la música como medio de inclusión social y que da sentido, futuro y educativo a niños/as de las clases más humildes de Venezuela.

Dicho proyecto congrega a estudiantes con riesgo de exclusión social por diversas razones, necesidades educativas especiales o zonas deprimidas con pocas posibilidades

¹⁰ El proyecto LOVA (*La ópera, un vehículo de aprendizaje*) es un programa educativo interdisciplinar que trata de motivar a los alumnos/as desde el desarrollo emocional, social y cognitivo. El alumnado combina el temario académico con la creación de una obra. Está destinada a alumnos/as de primaria, aunque se ha desarrollado en secundaria.

¹¹ Mary Ruth McGinn es profesora de primaria en Maryland, Estados Unidos. Después de formarse en el programa Creating Opera (COO) del Metropolitan de Nueva York y de aplicarlo en su aula durante años junto a su compañera Ellen Levine, vino al Teatro Real con una beca Fulbright en 2006.

¹² Pedro Sarmiento (1961-2021) profesor de música, coordinador desde el 2006 del proyecto LOVA España.

¹³ José Antonio Abreu fue un músico, economista, político, y educador venezolano. Fundó la Orquesta Nacional Juvenil de Venezuela y el Sistema Nacional de Orquestas Sinfónicas Juveniles, Infantiles de Venezuela.

de éxito escolar. El Sistema dedica tiempo al trabajo con las familias para que entienda la importancia del compromiso con el programa. Además, integra a estudiantes de todo tipo, con diferentes problemáticas y entornos con riesgo de exclusión social por diversas razones. También, el trabajo colaborativo está presente en el Sistema ya que dedica mucho tiempo al trabajo con las familias visitándolas y haciendo entender la importancia del compromiso de las familias en el programa. La metodología de este proyecto parte de un enfoque de práctica grupal. Por ello, el trabajo musical se adapta a las edades adaptando las orquestas a diferentes agrupaciones musicales. Uno de los objetivos es fomentar el desarrollo personal y grupal de los niños y niñas. Los resultados positivos del modelo venezolano han tenido repercusiones internacionales, ya que más de 25 países implantaron programas de educación similares. Algunos de estos países como España, Argentina, Austria, Canadá, Ecuador, Estados Unidos, India o Inglaterra entre otros.

Por otra parte, la Fundación Internacional Yehudi Menuhin International¹⁴ tiene un programa de “Participación social y voluntariado” que pretende fomentar la participación de los niños y niñas en la vida escolar y ciudadana de forma activa. Además, desarrollando la cultura democrática y el respeto a la diversidad para el fomento de la participación social, partiendo del arte y la cultura como elemento para la transformación social. Dicha Fundación trabaja desde las artes para ayudar a formar personas y tiene distintas campañas destinadas a la participación infantil, los Derechos humanos etc...

También, el programa “Arte por la convivencia” que trabaja para el desarrollo de valores de convivencia y respeto para favorecer la inclusión social y educativa, y prevenir la violencia y la xenofobia desde el arte como herramienta de transformación. Según la Fundación se refuerza la expresión cultural de emociones, a través de talleres artísticos integradores en los que los participantes encuentran un espacio para crear una identidad colectiva. El objetivo del programa es utilizar el arte como una herramienta para la transformación social. Además, el programa MUS-E es un programa que se desarrolla en centros educativos españoles de titularidad pública o privada que tiene como objetivo facilitar y promover la integración y la solidaridad, prevenir la violencia y el racismo y fomentar la tolerancia y el respeto a la diversidad cultural. Se inicia en España en febrero de 1996, cuando se suscribe el convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia, la Fundación Internacional Yehudi Menuhin y el maestro Menuhin, iniciando la colaboración para el aprendizaje y la práctica artística como fuente de equilibrio. El violinista en colaboración con Werner Schmitt, sobre la idea de Zoltán Kodály (1882-1967) consideraba que la música debía formar parte de la educación y ser accesible a todos. Menuhin amplió el concepto al marco intercultural e incorporó el trabajo con todas las artes.

Este es un proyecto de intervención educativa a través del arte, que parte de la utilización de las artes como desarrollo de la inteligencia emocional, como fuente que pretende fomentar la cohesión social. Es un programa a través del arte que tiene distintas facetas de trabajo: artística, social, cultural y educativo. Ya está implantado en 12 Comunidades

¹⁴ En 1991 se creó la Fundación Internacional Yehudi Menuhin International, cuyos objetivos prioritarios son la integración e inclusión social, educativa y cultural de niños y niñas desfavorecidos, desde el arte como herramienta de cohesión social, la defensa de los derechos de las minorías culturales, el fomento de la convivencia y la tolerancia y la creación de redes de cooperación internacional en los ámbitos de la educación y la cultura. Yehudi Menuhin afirmó “es por luchar contra las injusticias que he visto a lo largo de mi vida por lo que creo una fundación que lleva mi nombre”.

Autónomas y Ceuta y Melilla. Se establece a partir de convenios suscritos entre las distintas administraciones autonómicas y la Fundación Yehudi Menuhin España (FYME).

Yehudi Menuhin¹⁵ manifestó:

“la música y las artes invitan a la participación y constituyen un antídoto contra los obstáculos a la armonía entre los hombres. Hacer música no es solamente tocar o cantar, es también escuchar. Al aprender desde su más tierna edad a escuchar al otro el niño descubre lo que es la tolerancia”.

En el programa de la Fundación Yehudi Menuhin la música es uno de sus principales objetivos pretende fomentar la cohesión social y luchar contra la exclusión de niños y niñas que viven en ambientes desfavorecidos. Así, el “Arte por la convivencia” de la Fundación Yehudi Menuhin tiene como objetivo utilizar el arte como una herramienta para la transformación social.

2.3. LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Las Comunidades de Aprendizaje tienen como objetivo principal la inclusión de todo el alumnado, esto no es posible sin la participación de todos los agentes educativos. El objetivo común que les une es proporcionar proyectos que mejoren la calidad educativa. El enfoque de EI implica modificar la estructura, funcionamiento y propuestas pedagógica en las aulas para dar respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos/as. En este sentido, las propuestas de las Comunidades de Aprendizaje han demostrado ser una experiencia educativa de éxito en las escuelas del estado español en que se está llevando a cabo (Flecha, 2003).

Con la creación de las Comunidades de Aprendizaje se pretende superar altos niveles de fracaso escolar y desigualdades creadas por circunstancias geográficas, sociales o económicas. Además, permite articular de manera interdisciplinar diferentes áreas curriculares y promueven un aprendizaje funcional y significativo. Así, señalan Moliner, Moliner & Sanahuja (2018), coexisten diferentes modelos para responder a la diversidad en las aulas que no sólo dependen del profesorado, sino también de la política educativa y de la organización del centro. Las comunidades de aprendizajes son un proyecto de transformación de centros educativos dirigido a la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos. Este modelo educativo está en consonancia con lo que las teorías a nivel internacional destacan sobre los factores más importantes en el aprendizaje en la actual sociedad: las interacciones y la comunidad (Aubert & García, 2001). Por este motivo, las Comunidades de Aprendizaje buscan los recursos existentes para acelerar los aprendizajes de todos los estudiantes. Todos los niños y niñas tienen derecho a una educación que no les condene desde su infancia a no completar el bachillerato, nivel

¹⁵ Yehudi Menuhin violinista y director de orquesta que se preocupó por las grandes cuestiones del siglo XX, tanto en lo relativo a la educación como a la defensa de los derechos de las minorías. Fue un humanista comprometido con la defensa de los derechos humanos y participó en numerosas manifestaciones públicas defendiendo la tolerancia y la cooperación entre los diferentes pueblos y culturas.

En su carrera de músico y reconocimiento público fue nombrado Doctor Honoris Causa por más de 30 universidades. Y entre las numerosas distinciones: Premio Mundial de la Paz en 1979, Embajador de Buena Voluntad de la UNESCO en 1992 y Premio Príncipe de Asturias a la Concordia en 1997.

mínimo que la Unión Europea considera como éxito escolar (Comisión Europea, 2000). Este es el enfoque del Proyecto Harlem Children's Zone (HCZ) una de las características de la Zona de los niños Harlem¹⁶, (Whitehurst & Croft, 2010), es un sistema de educación basado en el vecindario y servicios sociales en ese barrio de Nueva York. El programa combina componentes educativos como el Programa para la infancia con clases para padres y escuelas públicas experimentales (también conocidas como “escuelas Chárter”) con componentes de salud (incluyendo programas de nutrición); y con servicios al vecindario (asesoramiento individual a las familias, centros comunitarios). Dobbie & Fryer (2009) describen la Zona de los Niños “posiblemente el experimento social más ambicioso de nuestro tiempo para aliviar la pobreza” (p.1).

Por este motivo, en nuestro país las Comunidades de Aprendizaje son otro ejemplo a seguir ya que están dirigidas a la transformación social y educativa. Alberto Cabedo señala que entender la educación musical como un proyecto socioeducativo implica un modelo educativo comprometido con el aprendizaje de la música como fin en sí mismo (Cabedo-Mas, 2014). De este modo, el aprendizaje del arte pueda servir no solo para incrementar los conocimientos y experiencias artísticas, sino también como vehículo para la transmisión de valores que fomenten la construcción de comunidades en las que se trabaje por la mejora de la convivencia entre sus miembros y con otras sociedades (Cabedo-Mas & Díaz-Gómez, 2015). Según Ballesta, Vizcaino & Mesas (2011) lo definen como un lenguaje esencial y un bien común que acompaña al ser humano desde su nacimiento (p.140). Así, la participación en experiencias musicales positivas es una herramienta para promover aprendizajes conceptuales significativos, pero también, para el desarrollo de competencias centradas en aprender a vivir y a convivir (Cabedo-Mas & Díaz-Gómez, 2013). Por ello, aprender música en comunidad es una oportunidad para convivir (Cabedo-Mas & Díaz-Gómez, 2016, p.4). Según estos autores, los proyectos de música comunitaria son espacios de aprendizaje musical que trascienden los límites del sistema educativo formal para fomentar la participación del alumnado en la comunidad y contribuir, así, a la educación socioemocional de las personas.

De esta forma, las Comunidades de Aprendizaje demuestran que es a través de la inclusión y la heterogeneidad e incorporar recursos humanos el aula como mejoran la convivencia y el aprendizaje de todo el alumnado (Includ-ed, 2008a). Los centros educativos de prestigio internacional, como la Universidad de Harvard, en las Comunidades de Aprendizaje esta diversidad del alumnado se convierte en un factor de excelencia educativa. Los grupos interactivos son un ejemplo (Aubert & García, 2001).

2.4. MARCO LEGISLATIVO EN LA EDUCACIÓN MUSICAL INCLUSIVA

En este punto trataremos sobre el marco legislativo en España a través de las distintas leyes orgánicas. También, el currículum actual desde un enfoque inclusivo, el contexto de la ESO y las competencias clave como elementos para la inclusión. Por último, abordaremos los retos presentes y futuros para una educación inclusiva teniendo presente la agenda 2030.

¹⁶ El proyecto Harlem Children's Zone (HCZ) es una organización sin fines de lucro para niños y familias en situación de pobreza que viven en Harlem, que brinda apoyo gratuito en forma de talleres para padres, programa de salud orientado a los niños y la familia. El HCZ “tiene como objetivo romper el ciclo de pobreza generacional para los niños y familias a los que sirve”.

2.4.1. Marco legislativo en España

La educación musical en España no adquiere una importancia dentro de las enseñanzas de régimen general del sistema educativo español hasta la implantación de la LOGSE. Así, la evolución legislativa ha permitido establecer el principio de inclusión educativa en España. De esta manera, la evolución de la legislación musical ha reflejado la atención al alumnado con necesidades especiales.

La Real Orden de 15 de junio de 1830, se crea en Madrid el Conservatorio de Música y Declamación. Posteriormente se creó en Barcelona el Liceo en 1838, apareciendo otros centros en Valencia, Zaragoza, Málaga y Sevilla. Con la publicación del Decreto de 15 de junio de 1942, se organizan los conservatorios españoles.

En el Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamento general de los Conservatorios de música, se estructuran en sus 36 artículos las enseñanzas de música, regulándolas por grados: elemental, medio y superior. Dentro de dicha Ley aparece:

Se autoriza a los Conservatorios para establecer junto a la enseñanza profesional, destinada a la formación de quienes aspiren a hacer de la música su profesión habitual, una sección de enseñanza no profesional, como formación cultural complementaria, (...)

2.4.1.1. *Ley General de Educación (LGE)*

La asignatura de música se impartió en nuestro sistema educativo obligatorio a partir de la LGE 14/1970 del 4 agosto, anteriormente existieron leyes y decretos que la incluyeron en distintos niveles educativos¹⁷. En dicha Ley, la enseñanza de la música aparece por primera vez en todas las etapas educativas junto con otras materias como plástica o educación física en un área denominada Expresión Dinámica.

En la Educación General Básica (EGB) se desarrolla a través de un área artística, en la que no menciona la música y en el bachillerato la asignatura se denomina música y actividades “artístico-musicales”. El plan de estudios de dicha materia tenía un carácter teórico. La LGE supuso la incorporación del profesorado de la especialidad de música a los institutos de Bachillerato. Así, el artículo 24, establece dentro de las materias comunes la formación estética, con especial atención al dibujo y la música.

2.4.1.2. *La renovación de las enseñanzas musicales a partir de 1981*

La Orden de 17 de enero de 1981, regula las enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo inicial de la Educación General Básica y aparecen las áreas de Educación Artística

¹⁷ Véase. El Decreto 29 de septiembre de 1931 en el Plan de Formación de Maestros, en el que aparece la educación musical con el nombre de Música y canto, o el Reglamento de las escuelas normales, promulgado el 17 de abril de 1933, en el que la asignatura de música aparece en primer y segundo curso. El comienzo de la guerra civil española en 1936 supuso un retroceso en el sistema educativo español hasta 1970.

y Educación Física formando parte del currículum de estos niveles educativos. Dicha Orden desarrolló los contenidos por áreas en el ámbito de las competencias MEC. Estas asignaturas tenían los siguientes bloques temáticos: expresión y comunicación a través de la música; la música tradicional y colectiva; fuente de sonido y comportamiento del sonido del lenguaje musical.

2.4.1.3. La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)

Con la aprobación de la LOGSE, en 1990 se incorpora en primaria un profesorado específico para impartir la materia de música¹⁸. Dicha Ley reconoció la escasa importancia que hasta ese momento se le había concedido a la música, en el ámbito de la enseñanza general. Además, aparece por primera vez la definición de enseñanzas de Régimen Especial incluyéndose los estudios musicales especializados dentro de las enseñanzas artísticas. Asimismo, la educación musical forma parte del currículo obligatorio en las Enseñanzas de Régimen General. En su título II esa Ley aborda las enseñanzas artísticas y, dentro de ellas, la música. En su 38 concreta que las enseñanzas artísticas tendrán como finalidad proporcionar a los alumnos una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño.

Según la Orden de 30 de julio de 1992 por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza, desarrolla y profundiza el artículo 39.5 de la LOGSE que establecía la creación de Escuelas específicas de música y danza. Con la aprobación de esta Orden, se abre la posibilidad de acceso a la educación musical alumnos con necesidades específicas de apoyo.

En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años) aparece la materia de música. Dicha materia se presentó obligatoria en los tres primeros cursos y en cuarto una optativa denominada “Canto coral. Los seis bloques temáticos fueron los siguientes: expresión instrumental, movimiento y danza, lenguaje musical, música en el tiempo, expresión vocal y canto, y música y comunicación. Los docentes encargados de impartir la materia deberían ser licenciados y tener el título de Capacitación Pedagógica (CAP).

En Bachillerato (16-18 años) existían cuatro modalidades: Artes, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales y Tecnología. La música se ofertaba como asignatura optativa par todas ellas en primero o segundo curso (con cuatro horas semanales).

2.4.1.4. La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)

En el año 2002 aparece la LOCE¹⁹, esta Ley modifica en algunos aspectos la LOGSE. Según el RD 114/2004, de 23 de enero por el que se establecía el currículum de Educación infantil, aparece un área curricular bajo el título Expresión artística y la creatividad.

¹⁸ El Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, establece el título universitario oficial de Maestro de Educación Primaria Especialista en Educación Musical.

¹⁹ No se implantará en su conjunto por la llegada al poder del gobierno socialista.

En la Educación Secundaria Obligatoria, la asignatura de música se impartirá en segundo curso. En el Bachillerato pasó a ser una asignatura troncal en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales con el título de Historia de la música. Los docentes para impartir la asignatura necesitaban el título de licenciado, doctor, ingeniero o arquitecto.

2.4.1.5. La Ley Orgánica de Educación (LOE)

La LOE se aprobó en 2006 y se incluirán en el currículo las competencias básicas²⁰. Dichas competencias se desarrollaban en todas las etapas educativas y el alumnado las debía alcanzar al finalizar la ESO. La materia de música está relacionada con la competencia cultural y artística. Dicha Ley en su artículo primero destaca el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombre y mujeres (LOE, 2006, p. 17164).

En su artículo segundo articula entre los fines de la educación en el respecto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombre y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad (LOE, 2006, p.17165).

La LOE dedica su capítulo VI a las enseñanzas artísticas en las enseñanzas musicales en Grado elemental, grado medio o profesional y grado superior. La Ley recoge en su artículo 48.3 la existencia de las escuelas de música, independientes de las enseñanzas elementales en los conservatorios, permitiendo el acceso a las enseñanzas musicales a todas las personas:

Con independencia de lo establecido en los apartados anteriores, podrán cursarse estudios de música o danza que no conducen a la obtención de títulos con validez académica o profesional en escuelas específicas, con organización y estructuras diferentes y sin limitación de edad. Estas escuelas serán reguladas por las Administraciones educativas.

La materia de música en la ESO aparece como obligatoria en primer y segundo curso. En el Bachillerato, había tres modalidades²¹: Artes, Ciencias y Tecnología y Humanidades y Ciencias Sociales. La modalidad de Artes se organizaba en dos vías: Artes plásticas y Artes escénicas, música y danza. La asignatura de “Historia de la música y la danza” aparece como optativa en segundo curso de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.

2.4.1.6. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

²⁰ La Unión Europea estableció ocho competencias básicas: 1. Competencia en comunicación lingüística. 2. Competencia en matemática. 3. Competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico. 4. Tratamiento de la información y competencia digital. 5. Competencia social y ciudadana. 6. Competencia cultural y artística. 7. Competencia para aprender a aprender. 8. Autonomía e iniciativa personal

²¹ Real Decreto 1467/2007, de 2 noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.

En la LOMCE desaparece el artículo 48.3 de la LOE y esto supone que el único acceso posible a la formación musical serán las enseñanzas profesionales. La LOMCE²² introduce una serie de cambios con respecto a la LOE en cuanto a la organización del currículo obligatorio común y las optativas. En Secundaria, se convertirá en una asignatura específica para todos los cursos. En la etapa de Bachillerato, se establecieron tres modalidades: Artes, Ciencias y Humanidades y Ciencias Sociales. Se ofertó la asignatura de Historia de la música y de la Danza para segundo curso en las modalidades de Ciencias, Humanidades y Ciencias Sociales. La educación artística y musical ha pasado a formar parte de las asignaturas denominadas específicas, y cuya organización en la educación obligatoria queda a determinación de las diferentes comunidades autónomas que deberán escoger entre esta u otras materias para configurar el conjunto de la oferta educativa, tal como se establece en el texto de la Ley y en los Reales Decretos 126/2014 y 1105/2014 que establece los currículos básicos de la educación primaria y secundaria respectivamente.

Según la LOMCE²³, en el preámbulo señala que nuestras personas y sus talentos son lo más valioso que tenemos como país. Dicha Ley señala “el reto de una sociedad democrática es crear las condiciones para que todos los alumnos/as puedan adquirir y expresar sus talentos, en definitiva, el compromiso con una educación de calidad como soporte de la igualdad y la justicia social” (LOMCE, 2013, pp. 97858-97860). Por ello, no deja de sorprender la nula relevancia que se da a la función de cohesión e integración social de la educación pública y que no se incluya como prioritario el éxito educativo de todos los estudiantes que garantiza la igualdad de oportunidades (Díez Gutiérrez, 2014, p. 110).

2.4.1.7. La Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE)

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (LOMLOE). Dicha Ley reformula, en primer lugar, la definición de currículo, enumerando los elementos que lo integran y señalando a continuación que su configuración deberá estar orientada a facilitar el desarrollo educativo de alumnado, garantizando su formación integral, contribuyendo al pleno desarrollo de su personalidad y preparándolos para el ejercicio pleno de los derechos humanos, de una ciudadanía activa y democrática en la sociedad actual. Según señala la LOMLOE en su Preámbulo “esa convicción de que una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos y ciudadanas ha ido generalizándose en las sociedades contemporáneas, que se han dotado de sistemas educativos nacionales cada vez más desarrolladas para hacer realidad sus propósitos en ese ámbito”.

En consonancia con esta visión, la ley, hace hincapié en el hecho de que esta formación integral necesariamente debe centrarse en el desarrollo de las competencias. Asimismo, se modifica la anterior distribución entre el Estado y las comunidades autónomas en lo relativo a los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas. De este modo, corresponderá al Gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas, determinar el resto de las materias no obligatorias entre las que habrá de optar el alumnado. Así, el artículo 27 de

²² La LOMCE comenzó a implantarse en el curso 2014-15 en infantil y (1, 2 y 5) de primaria, y en el curso 2015-16 en (2,4 y 6) primaria, Secundaria y Bachillerato.

²³ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Preámbulo, apartado I

la Constitución española reconoce el derecho de todos a la educación. En esa línea, la normativa en materia de educación ha estado ligada a la necesidad de acoger la calidad y la equidad como principios de una educación garantista. Una de las consecuencias más trascendentales ha sido la necesidad de llevar a cabo una escolarización equitativa del alumnado.

En esta línea, la normativa en materia de educación ha estado ligada a la necesidad de acoger la calidad y la equidad como principios de una educación garantista, con la necesaria colaboración de la comunidad educativa. También, con el objetivo de un sistema educativo moderno que desarrolle el potencial del alumnado. La LOMLOE se conforma como un avance legislativo más en la construcción de entornos de aprendizaje abiertos, la igualdad de oportunidades y la cohesión social, instaurando una modificación significativa en la redacción del artículo 1. Así, en el capítulo 1, principios y fines de la educación, artículo 1(a)bis la Ley aborda la calidad de la educación para todo el alumnado, sin que exista discriminación alguna por razón de nacimiento, sexo, origen, racial, étnico o geográfico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Según la LOMLOE:

“La educación no formal en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación que se desarrollan fuera de la educación formal y que se dirigen a personas de cualquier edad con especial interés en la infancia y la juventud, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social tales como la capacitación personal, promoción de valores comunitarios, animación sociocultural, participación social, mejora de las condiciones de vida, artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros” (LOMLOE, 2020 p.122882).

En el artículo 4 sobre la “Enseñanza básica” la LOMLOE modifica el contenido en el apartado 3 y detalla que “sin perjuicio de que a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para todo el alumnado, se adoptará la educación inclusiva como principio fundamental, con el fin de atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, tanto del que tiene especiales dificultades de aprendizaje como del que tiene mayor capacidad para aprender”. También, en el artículo sobre los Principios, recoge que el sistema educativo español, configurando de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira en los principios que se recogen en la LOE y se complementan con la LOMLOE (a, a bis, b, k, l y r). En el punto 1 b) indica que la equidad, que garantiza la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades, también entre mujeres y hombres, que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad, de acuerdo en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada en 2008, por España.

Asimismo, el uso generalizado de las tecnologías de información y comunicación en múltiples aspectos de la vida cotidiana ha acelerado cambios profundos en la comprensión de la realidad y en la manera de comprometerse y participar en ella, en las capacidades

para construir la propia personalidad y aprender a lo largo de la vida, en la cultura y en la convivencia democrática, entre otros. Según la LOMLOE se hace necesario conceder importancia a varios enfoques que resultan claves para adaptar el sistema educativo a lo que de él exigen los tiempos a que nos enfrentamos. En consonancia con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado, se prevé la aplicación de diferentes medidas organizativas y curriculares de atención a la diversidad, orientadas a facilitar la consecución de los objetivos de la etapa a todo el alumnado.

Por su parte, dicha norma incorpora sus novedades principales a través de cinco ejes principales. En concreto, en primer lugar, subraya la importancia de los derechos de la infancia como principios rectores del sistema de educación, según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989), su derecho a la educación y la obligación que tiene el Estado de asegurar el cumplimiento efectivo de sus derechos. En segundo lugar, incorpora la perspectiva de género a través de la coeducación y fomenta el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual en todas las etapas. Además, introduciendo en educación secundaria la orientación educativa y profesional del alumnado con perspectiva inclusiva y no sexista. En tercer lugar, asume un enfoque transversal orientado a garantizar que todo el alumnado tenga garantías de éxito en la educación a través de una mejora continua de los centros educativos y una mayor personalización del aprendizaje. En cuarto lugar, incluye la importancia de incorporar la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, en el marco de la Agenda 2030, en los planes y programas educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria. Se incluye, la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional y la educación intercultural. Así, como la educación para la transición ecológica. Por último, la Ley insiste en la necesidad de profundizar en la importancia del cambio digital social cuyo reflejo en el plano de la actividad educativa es indudable. En concreto, pone el acento en el desarrollo de las competencias digitales de los estudiantes en todas las etapas educativas y haciendo hincapié en la brecha digital de género.

Por este motivo, como señala dicha Ley la adopción de estos enfoques tiene como objetivo último reforzar la equidad y la capacidad inclusiva del sistema, cuyo principal eje vertebrador es la educación comprensiva. Con ello se hace efectivo el derecho a la educación inclusiva como derecho humano para todas las personas, reconocido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada por España en 2008, para que este derecho llegue a aquellas personas en situación de mayor vulnerabilidad. De esta manera, la ciudadanía reclama un sistema educativo moderno, más abierto, menos rígido, multilingüe y cosmopolita que desarrolle todo el potencial y talento de nuestra juventud. Para garantizar una formación adecuada pasa por proporcionar una formación integral, que entre en el desarrollo de las competencias. Así, la finalidad de esta Ley es establecer un renovado ordenamiento legal que aumente las oportunidades educativas y formativas de toda la población, que contribuya a la mejora de los resultados educativos del alumnado, y la demanda en la sociedad española de una educación de calidad para todos.

Como rasgo distintivo, la LOMLOE, en la disposición adicional cuarta, evolución de la escolarización del alumnado con NEE, “las administraciones educativas velarán que las decisiones de escolarización garanticen la respuesta más adecuada a las necesidades específicas”. Y establece que “el Gobierno, en colaboración con las administraciones educativas, desarrollarán un plan para que un plazo de diez años los centros ordinarios

cuenten con los recursos necesarios para atender al alumnado con discapacidad”, relegando a los centros de Educación Especial como centros de referencia y de apoyo, y de escolarización del alumnado que requiera una atención muy especializada. Esta medida modifica el modelo de escolarización del alumnado con NEE y promueve la completa inclusión educativa, la equidad y la compensación de las desigualdades en educación.

Por esta razón, para impulsar la equidad del sistema educativo, dicha Ley fortalece en el capítulo segundo de este título los objetivos y las actuaciones que deben llevar a las Administraciones educativas ante las personas, grupos, entornos sociales y ámbitos territoriales que se encuentren en situación de vulnerabilidad socioeducativa y cultural, a fin de eliminar las barreras que limitan su acceso, presencia, participación y aprendizaje. Por este motivo, se quiere asegurar los ajustes razonables en función de las necesidades individuales y prestar el apoyo necesario para fomentar su máximo desarrollo educativo y social, de manera que todos puedan acceder a una educación inclusiva, en igualdad de condiciones con los demás. Además, se modifica el apartado a) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se añaden nuevos párrafos como a bis) “la calidad de la educación para todo el alumnado, sin que exista discriminación alguna por razón de nacimiento, sexo, origen racial, étnico o geográfico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual, identidad sexual o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”.

Dicha Ley, en el artículo 1 del capítulo 1 que trata sobre los principios y fines de la educación, apartado i), afirma que el desarrollo de la igualdad de derechos, deberes y oportunidades, el respeto a la diversidad afectivo-sexual y familiar, el fomento de la igualdad efectiva de mujeres y hombres a través de la consideración del régimen de la coeducación de niños y niñas, la educación afectivo-sexual adaptada al nivel madurativo, y la prevención de la violencia de género, así como el fomento del espíritu crítico y la ciudadanía activa. Por su parte, la LOMLOE en el artículo 2 b), capítulo 1 indica que la educación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas por razón de nacimiento, origen racial o étnico, religión, convicción, edad de discapacidad, orientación o identidad sexual, enfermedad, o cualquier otra condición o circunstancia. Y en esta línea, el artículo 2bis, 4 señala que el funcionamiento del Sistema Educativo Español se rige por los principios de calidad, cooperación, equidad, libertad de enseñanza, mérito, igualdad de oportunidades, no discriminación, eficiencia en la asignación de recursos públicos transparencia y rendición de cuentas.

2.4.2. El currículo actual desde el enfoque de inclusivo: La equidad en la Educación

La LOMLOE introduce el concepto de “equidad” en el título II “Equidad en la Educación” de dicha norma. Según dicha Ley la equidad debe garantizar la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres. También, ayudará a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier

tipo de discapacidad, de acuerdo con lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada en 2008. En dicha Ley, la atención a la equidad se convierte en un objetivo prioritario para conseguir la igualdad de oportunidades en el desarrollo de la personalidad. También, será un elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, especialmente las que se relacionen con cualquier tipo de discapacidad.

Para impulsar la equidad del sistema educativo, se fortalecen en el capítulo segundo de este título los objetivos y las actuaciones que deben llevar a cabo las Administraciones educativas ante las personas, grupos, entornos sociales y ámbitos territoriales que se encuentren en situación de vulnerabilidad socioeducativa y cultural, a fin de eliminar las barreras que limitan su acceso, participación y aprendizaje. En esta línea, el artículo 1 (1) la LOMLOE en su filosofía de la plena inclusión del alumnado con discapacidad en la educación ordinaria no utilizará el término adaptaciones curriculares, y lo sustituye por “la práctica de mecanismos de refuerzo y flexibilización, alternativas metodológicas u otras medidas adecuadas” a fin de garantizar la adaptación de los procesos de evaluación a las necesidades del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. No se han establecido directrices específicas que orienten las adaptaciones curriculares en el ámbito musical, y hace necesaria su revisión siguiendo los enfoques terapéutico y psicológico de la música adaptando su finalidad, enfoque, objetivos, metodología y criterios de evaluación a las necesidades del alumnado (Sabbatella, 2005).

Por su parte, dicha Ley en el artículo 20, trata sobre el alumnado con necesidades educativas especiales. En el punto 1 indica que la escolarización se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo. También, el artículo 21 apartado 1 que aborda el alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y señala que la escolarización de dicho alumnado se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo. Como señala el apartado 5 las administraciones educativas regularán los procedimientos que permitan resolver las discrepancias que puedan surgir siempre teniendo en cuenta el interés superior del menor y la voluntad de las familias que muestren su preferencia por el régimen más inclusivo.

La LOMLOE en el artículo 33, apartado c) señala los objetivos que hay que fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes, así como el reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia e impulsar la igualdad real y la no discriminación por razón de nacimiento, sexo, origen racial o étnico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Además, la Ley en el título II, bajo el epígrafe Equidad en la educación, en el capítulo 1, alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. La LOMLOE en el artículo 71(2) trata sobre los principios y explica:

“corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas

capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones intelectuales, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado”.

En la sección primera. Alumnado que presenta necesidades educativas especiales, artículo 73 (1) dice que se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo a largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados para su desarrollo. En esta línea, la LOMLOE modificó el apartado 5 del artículo 74 señalando:

“corresponde a las Administraciones educativas favorecer que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda continuar su escolarización de manera adecuada en todos los niveles educativos pre y postobligatorios; adaptar las condiciones de realización de las pruebas establecidas en esta Ley para aquellas personas con discapacidad que así lo requieran; proporcionar los recursos y apoyos complementarios necesarios y proporcionar las atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos de algún tipo durante el curso escolar”.

Por este motivo, la Ley modifica el artículo 75 que trata la inclusión educativa, social y laboral. En el apartado 3 indica que con la finalidad de facilitar la inclusión social y laboral del alumnado con necesidades educativas que no pueda conseguir los objetivos de la educación obligatoria, las Administraciones públicas fomentarán ofertas formativas adaptadas a sus necesidades específicas. También, el capítulo II, titulado equidad y compensación de las desigualdades en educación, artículo 80 denominado principios, subraya (1):

“con el fin de hacer efectivo el principio de equidad en el ejercicio del derecho a la educación, las administraciones públicas desarrollarán acciones dirigidas hacia las personas, grupos, entornos sociales y ámbitos territoriales que se encuentren en situación de vulnerabilidad socioeconómica y cultural con el objetivo de eliminar barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, asegurando con ello los ajustes razonables que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, asegurando con ello los ajustes razonables en función de sus necesidades individuales y prestando el apoyo necesario para fomentar su máximo desarrollo educativo y social, de manera que puedan acceder a una educación inclusiva, en igualdad de condiciones con los demás”.

De esta manera, el artículo 80 (2) señala que las políticas de compensación reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole. Y añade en el artículo 80 (3) corresponde al Estado y a las Comunidades Autónomas en sus respectivos ámbitos de competencia fijar sus objetivos prioritarios a fin de lograr una educación de mayor equidad.

Por su parte, La LOMLOE modifica el artículo 81 sobre escolarización, en el apartado (...) La escolarización del alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa se regirá por los principios de participación e inclusión y asegurará su no discriminación ni segregación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Con este fin, las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para actuar de forma preventiva con el alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa con objeto de favorecer su éxito escolar. Así, en el artículo 82 (4) titulado igualdad de oportunidades en el ámbito rural indica para garantizar la igualdad de oportunidades en dicho ámbito, se realizará un ajuste razonable de los criterios para la organización de la optatividad del alumnado de educación secundaria en los centros que por su tamaño pudieran verla restringida.

Por otra parte, en el artículo 84 de dicha Ley modifica el apartado 3 que subraya que ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, origen racial o étnico, sexo, religión, opinión, discapacidad, edad, enfermedad, orientación sexual o identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Además, en el artículo 87 (1) la LOMLOE modifica dicho apartado y señala con el fin de asegurar la calidad educativa y la cohesión social y la igualdad de oportunidades, las Administraciones garantizarán una adecuada y equilibrada escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y dispondrán las medidas necesarias para evitar la segregación (...).

Por otra parte, la disposición adicional vigésima quinta, titulada “Fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres”, en el punto 1 señala que con el fin de favorecer la igualdad de derechos y oportunidades y fomentar la igualdad efectiva entre hombre y mujeres, los centros sostenidos parcial o totalmente con fondos públicos desarrollarán el principio de coeducación en todas las etapas educativas, de conformidad con lo dispuesto por la Ley Orgánica 3/ 2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, y no separarán al alumnado por su género. Y añade en el punto 2 que con el objeto de favorecer la igualdad de derechos y oportunidades y, para garantizar la efectividad del principio contenido en el artículo 1, los centros educativos incorporarán medidas para desarrollar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres en los respectivos planes de acción tutorial y de convivencia. También, en el punto 3 los centros educativos deberán incluir y justificar en su proyecto educativo las medidas que desarrollan para favorecer y formar en igualdad en todas las etapas educativas, incluyendo la educación para la eliminación de la violencia de género, el respeto por las identidades, culturales, sexualidades y su diversidad, y la participación activa para la hacer realidad la igualdad. Y en el punto 5 se indica que las administraciones educativas promoverán que los currículos y los libros de texto y demás materiales educativos fomenten el igual valor de mujeres y hombres y no contengan estereotipos sexistas o discriminatorios. Asimismo, incluirán estos contenidos en los programas de formación inicial del profesorado.

En la LOMLOE aparece en la Disposición adicional trigésima quinta, la promoción de la investigación e innovación educativas. Así, el Ministerio responsable de Educación y las administraciones educativas facilitarán la identificación de grupos de investigación e innovación educativas, fomentarán la creación de bases unificadas de conocimiento. Por este motivo, promoverá el desarrollo de centros de investigación con el fin de mejorar los procesos educativos y las prácticas docentes para asegurar la calidad de la educación con mayor equidad e inclusión. En la nueva Ley en la Disposición adicional cuarta, titulada Evolución de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales. De

esta manera, las decisiones de escolarización garantizarán la respuesta más adecuada a las necesidades de cada alumno o alumna, de acuerdo con el procedimiento que se recoge en el artículo 74 de esta Ley. Así, el Gobierno desarrollará un plan de acuerdo con el artículo 24. 2. e) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas y en cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. Los centros ordinarios contarán con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad.

Según Díaz-Santamaría & Moliner (2020) señalan que la utilización de la música en Educación Especial está influenciada por el enfoque terapéutico-musical, situación que requiere incorporar nuevas figuras profesionales especializadas que garanticen la integración de los enfoques terapéutico y sicológico de la música en la atención del alumnado con NEE, con un perfil profesional de musicoterapeuta especializado (Sabbatella, 2014). La incorporación de musicoterapeutas especializados en educación supondría una medida de atención y mejora en la atención e intervención educativa del alumnado. Dicha propuesta refuerza su fundamentación con la aprobación de la LOMLOE (2020) que promueve la plena escolarización del alumnado con discapacidad que requiere una atención muy especializada.

2.4.3. El contexto de la ESO: las competencias como elementos clave para la inclusión

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, define, en su artículo 6.1, el currículo, como el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley.

El Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, fija los aspectos básicos del currículo en las etapas educativas. La nueva ordenación del currículo se configura con la finalidad de favorecer el desarrollo educativo del alumnado, garantizando su formación integral y contribuyendo al pleno desarrollo de su personalidad, sin que pueda suponer una barrera que genere abandono escolar o impida el acceso y disfrute del derecho a la educación. Según esta Ley la finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria consiste en lograr que los alumnos/as adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanísticos, artístico, científico-tecnológico y motor; desarrollar y consolidar en ellos los hábitos de estudio y de trabajo; así como hábitos de vida saludables, para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones de la vida ciudadanos/as.

Según el Decreto 73/2022, de 27 de julio, la Educación Secundaria Obligatoria se organiza de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad, que actúen como elemento compensador y ayuden a superar todo tipo de dificultades, dentro del marco de la escuela inclusiva (p. 20446). Además, los centros elaborarán sus propuestas pedagógicas para esta etapa desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la educación, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los distintos ritmos de aprendizaje (p. 20453). Por ello, la Consejería de Educación fomentará la calidad, equidad e inclusión educativa de las personas con discapacidad y necesidades educativas especiales; la igualdad de

oportunidades y no discriminación por razón de discapacidad; medidas de flexibilidad organizativas, curriculares y metodológicas. El modelo de atención a la diversidad en Cantabria se establece en el Decreto 78/2019, de 24 de mayo, de ordenación de la atención a la diversidad en los centros públicos y privados concertados que impartan enseñanzas no universitarias en dicha Comunidad Autónoma.

Según la LOMLOE, entre las medidas de atención a la diversidad, organizativas y curriculares, entre otras, los agrupamientos flexibles, el apoyo en grupos ordinarios, los desdoblamientos de grupo, la docencia compartida, la oferta de materias optativas, las medidas y programas de refuerzo, las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los programas de diversificación curricular y otros programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (p.20454).

2.4.3.1. Las competencias clave en Educación Secundaria Obligatoria

Las competencias clave se recogerán en el Perfil de salida son la adaptación al sistema educativo español de las competencias clave establecidas en la citada Recomendación del Consejo de la Unión Europea. Esta adaptación responde a la necesidad de vincular dichas competencias con los retos y desafíos del siglo XXI. Dichas competencias clave del currículo establecidas en la Educación Secundaria Obligatoria, de acuerdo con el Real Decreto son las siguientes:

- a) Competencia en comunicación lingüística
- b) Competencia plurilingüe
- c) Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería.
- d) Competencia digital
- e) Competencia personal, social y de aprender a aprender
- f) Competencia ciudadana
- g) Competencia emprendedora
- h) Competencia en conciencia y expresión culturales

La transversalidad es una condición inherente al Perfil de salida, en el sentido de que todos los aprendizajes contribuyen a su consecución. No existen una jerarquía entre ellas, sino que todas se concretan en los aprendizajes de las distintas áreas y, a su vez, se adquieren y desarrollan a partir de los aprendizajes que se producen en el conjunto de las mismas.

a) Competencia en comunicación lingüística

La competencia en comunicación lingüística supone interactuar de forma oral, escrita, signada de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y diferentes propósitos comunicativos. Implica movilizar el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten comprender, interpretar y valorar mensajes evitando los riesgos de manipulación y desinformación. Así como comunicarse con otras personas de manera cooperativa y respetuosa.

b) Competencia plurilingüe

La competencia plurilingüe implica utilizar lenguas, orales o signadas de forma apropiada y eficaz para el aprendizaje y la comunicación. Integra, asimismo, dimensiones históricas e interculturales orientadas a conocer, valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural de la sociedad con el objetivo de fomentar la convivencia democrática.

c) Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM)

La competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería entraña la comprensión del mundo utilizando los métodos científicos, el pensamiento y representación matemáticos, la tecnología y los métodos de la ingeniería para transformar el entorno de forma comprometida, responsable y sostenible.

La competencia matemática permite desarrollar y aplicar la perspectiva y el razonamiento matemáticos con el fin de resolver diversos problemas en diferentes contextos.

La competencia en ciencia conlleva la comprensión y explicación del entorno natural y social, utilizando un conjunto de conocimientos y metodologías, incluidas la observación y la experimentación, con el fin de plantear preguntas y extraer conclusiones basadas en pruebas para poder interpretar y transformar el mundo natural y el contexto social.

La competencia en tecnología e ingeniería comprende la aplicación de los conocimientos y metodologías propios de las ciencias para transformar nuestra sociedad.

d) Competencia digital

La competencia digital implica el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, para el trabajo y la participación en la sociedad, así como la interacción con estas. Incluye la alfabetización en la información y datos, la comunicación y la colaboración, la educación mediática, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad, asuntos relacionados con la ciudadanía digital, la resolución de problemas y el pensamiento computacional y crítico.

e) Competencia personal, social y de aprender a aprender

La competencia personal, social y de aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante; colaborar con otros de forma constructiva, mantener la resiliencia y gestionar el aprendizaje a lo largo de la vida. Identificar conductas contrarias a la convivencia y desarrollar estrategias para abordarlas. Contribuir al bienestar físico, mental y emocional propio desarrollando habilidades para cuidarse a sí mismo y a quienes lo rodean a través de la corresponsabilidad.

f) Competencia ciudadana

La competencia ciudadana contribuye a que alumnos/as puedan ejercer una ciudadanía responsable y participar en la vida social y cívica. El compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial. Incluye la adopción consciente de los valores propios de una cultura democrática fundada en el respeto a los derechos

humanos y el desarrollo de un estilo de vida sostenible acorde con los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados en la Agenda 2030.

g) Competencia emprendedora

La competencia emprendedora implica desarrollar un enfoque vital dirigido a actuar sobre oportunidades e ideas, utilizando los conocimientos específicos para generar resultados de valor para otras personas. Entrenar el pensamiento para analizar y evaluar el entorno creando ideas utilizando la imaginación dentro de los procesos creativos. Asimismo, implica tomar decisiones basadas en la información y colaborar con otras personas, con motivación y habilidades de comunicación para llevar las ideas planteadas a la acción mediante la gestión de proyectos sostenibles de valor social, cultural y económico-financiero.

h) Competencia en conciencia y expresión culturales

La competencia en conciencia y expresión culturales supone comprender y respetar el modo en que las ideas, las opiniones, los sentimientos y las emociones se expresan en distintas culturas. Asimismo, requiere la comprensión de la propia identidad en evolución y del patrimonio cultural en un mundo caracterizado por la diversidad. La toma de conciencia de que el arte y otras manifestaciones culturales pueden suponer una manera de mirar el mundo.

2.4.3.2. El currículum de música en Educación Secundaria Obligatoria

Según la LOMLOE las competencias específicas de la materia consolidan y desarrollan las adquiridas en el área de Educación Artística durante la etapa educativa de primaria. En Educación Secundaria Obligatoria, dichas competencias se plantean a partir de tres ejes que están relacionados: la primera competencia específica desarrolla la identidad y la recepción cultural; la segunda y la tercera contribuyen a la autoexpresión a través de la creación y de la interpretación; y la cuarta se centra en la producción artística. La adquisición de esas cuatro competencias específicas ha de realizar a partir de un aprendizaje basado en la práctica, que permita al alumnado experimentar la música y la danza.

Como señala la LOMLOE los criterios de evaluación de la materia se plantean como herramientas para medir el nivel de adquisición de las competencias específicas atendiendo a sus componentes cognitivo, procedimental y actitudinal. Por su parte, los saberes básicos se articulan en tres bloques que integran los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para el logro de las competencias específicas. Bajo el epígrafe de “escucha y percepción” se engloban aquellos saberes básicos necesarios para desarrollar el concepto de identidad cultural a través del acercamiento al patrimonio dancístico y musical como fuente de disfrute y enriquecimiento personal. El bloque “interpretación, improvisación y creación escénica” incluye los saberes que permiten al alumnado expresarse a través de la música, aplicando distintas técnicas musicales y dancísticas. Y, por último, el bloque referido a “Contextos culturales” se recogen saberes referidos a diferentes géneros y estilos musicales que amplían el horizonte de referencias a otras tradiciones.

Además, la nueva Ley propone el diseño de situaciones de aprendizaje que, planteadas desde una perspectiva global, permitan la aplicación de los conocimientos, destrezas y actitudes adquiridos, así como el desarrollo y la adquisición de otros nuevos que completen los anteriores. Dichas situaciones de aprendizaje favorecen la conexión de los aprendizajes de la materia de Música con los de otras materias no solo de índole artística.

2.4.4. Retos presentes y futuros para una educación inclusiva: La Agenda 2030

Dentro de este marco, los Estados miembros de las Naciones Unidas que aprobaron la Agenda 2030 se comprometieron a alcanzar 17 objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en un plazo de 15 años, en 2030. Así, el 25 de septiembre de 2015 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba el documento denominado “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, suscrito desde sus inicios por el Gobierno de España, en cuyo preámbulo indica que:

Este plan será implementado por todos los países y partes interesadas mediante una alianza de colaboración. Estamos resueltos a liberar a la humanidad de la tiranía de la pobreza y las privaciones y a sanar y proteger nuestro planeta. Estamos decididos a tomar las medidas audaces y transformativas que se necesitan urgentemente para reconducir al mundo por el camino de la sostenibilidad y la resiliencia. Al emprender juntos este viaje, prometemos que nadie se quedará atrás (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015a, p.1).

En este documento se desarrollaron los 17 ODS y sus 169 metas que se describen mediante 232 indicadores cuantificables que sirven como mecanismo de seguimiento a escala nacional, regional y global ante Naciones Unidas (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2014).

ODS1- Fin de la pobreza: la educación es fundamental para sacar de la pobreza las personas, es importante la movilización de recursos que pongan en práctica programas y políticas económicas, sociales y educativas encaminadas a que las personas puedan superar la pobreza y salir de ella (meta 1.a).

ODS2- Hambre cero: la educación desempeñada un papel clave ayudar las personas a avanzar hacia métodos agrícolas sostenibles y entender la nutrición, el acceso al conocimiento de pequeños productos agrícolas y ganadero se estima que podría duplicar su producción y, por tanto, sus ingresos (meta 2.3).

ODS 3- Salud y bienestar: la educación puede marcar la diferencia en cuestiones básicas para la salud como evitar la mortalidad infantil, mejorar la salud reproductiva, la programación de enfermedades, el fomento de estilos de vida saludables y de bienestar (meta 3.7).

ODS 5-Igualdad de género: se encuentra de forma implícita en todo el objetivo. La generalización de la educación entre las mujeres adultas y las niñas es particularmente importante lograr la alfabetización básica.

ODS-6 Agua limpia: la educación aumenta la actitud y la capacidad para utilizar los recursos naturales de manera más sostenible, promoviendo la higiene personal (meta 6.b).

ODS-7 Energía asequible y no contaminante: los programas educativos, de manera particular las vías formativas no formales e informales, pueden promover una mejor conservación de la energía y el uso de fuentes energéticas renovables.

ODS-8 Trabajo docente y crecimiento económico: la vinculación existente entre el nivel educativo y la fortaleza económica, el espíritu emprendedor.

ODS-9- Industria, innovación e infraestructuras: la educación básica en la adquisición de las competencias necesarias para la construcción de infraestructuras con elevada resiliencia y una industrialización más sostenible.

ODS-10- Reducción de las desigualdades: de forma implícita en todo el objetivo (principio y fin de la educación). Cuando la accesibilidad a la educación se facilita, se ha demostrado su influencia en la mejora de la situación económica personal y de desigualdad social.

ODS-11- Ciudades y comunidades sostenibles: la educación debe proporcionar las competencias y habilidades participativas para que las personas puedan ayudar en la configuración y el mantenimiento de ciudades sostenibles.

ODS-12- Producción y consumo responsables: la educación debe constituir el pilar que marca de manera crítica las pautas de comportamiento que deben existir para alcanzar una producción de bienes sostenibles. La educación debe incidir sobre la manera de evitar el despilfarro alimentario (metas 12.3, 12.5 y 12.8).

ODS-13- Acción por el clima: la educación constituye la actividad humana clave para la comprensión del impacto del cambio climático sobre el planeta y, por tanto, sobre el ser humano, ayudando a la adaptación y mitigación de sus efectos, sobre todo a nivel local (meta 13.3).

ODS-14- Vida submarina: la importancia de la educación en la creación de consciencias sobre el medio marino es fundamental, así como para el desarrollo y creación de consensos activos sobre el uso racional y sostenible de sus recursos.

ODS-15- Vida de ecosistemas terrestres: la educación debe incrementar las competencias y capacidades para desarrollar formas de vida sostenibles para la conservación de los recursos naturales y la diversidad biológica, en particular en entornos vulnerables amenazados por la presión humana.

ODS-16- Paz, justicia e instituciones sólidas: el acceso a una educación de calidad debe facilitar el aprendizaje social como medio para lograr sociedades más participativas, inclusivas y justas, con el fin de alcanzar la coherencia social; el proceso educativo debe garantizar la protección de las libertades y derechos fundamentales y el acceso público y libre a la información (meta 16.10).

ODS-17-Alianzas para lograr los objetivos: el aprendizaje permanente a lo largo de la vida debe desarrollar capacidades para comprender y promover políticas y prácticas para el desarrollo sostenible, el acto educativo debe promover el uso y desarrollo de tecnologías racionales, desde el punto de vista ecológico, facilitando su divulgación, difusión y transferencia (meta17.7).

Todos estos compromisos de la educación con el resto de ODS necesitan nuevos enfoques que hagan repensar la educación como motor de empuje en la mejora del bienestar humano y el desarrollo global sostenible (UNESCO, 2016).

Dentro de este marco, hay un objetivo que hace referencia a la educación, el ODS 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y, de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Dicho objetivo se compone de una serie de metas concretas previstas para que en 2030 se consiga una educación de calidad.

Algunos de esas metas son las siguientes:

4.1 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje efectivos.

4.3 De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.

4.4 De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo docente y el emprendimiento.

4.5 De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.

4.7 De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y estilos sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

4.a Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

4.c De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.

Por otra parte, pese que se han conseguido ciertos avances, la sociedad no parece estar aún preparada para alcanzar el objetivo y las metas propuestas en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (UNESCO, 2018, 2019b), propuesto por la Asamblea General de Naciones Unidas (2015). Así, resulta necesario acabar con todas las desigualdades y formas de exclusión y marginación que afecten al acceso, la participación y los resultados de aprendizaje de todos los niños y las niñas, independientemente de la gravedad o naturaleza de sus dificultades (UNESCO, 2015).



Fuente: Web Naciones Unidas. Agenda 2030. Disponible en:
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible>

2.4.4.1. La implementación de los ODS en la LOMLOE

La medida aprobada con más trascendencia en referencia al ODS 4 es la reciente aprobación de la Ley Orgánica 3/2020, de 20 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación de 2006. La LOMLOE es una ley de artículo único que incluye noventa y nueve apartados, en los que se modifica parcialmente o se da una nueva redacción a preceptos de la LOE. Dicho artículo está acompañado de once disposiciones adicionales, cinco transitorias, una derogatoria y seis finales. En este sentido, los términos relacionados con la Agenda 2030 se encuentran claramente reflejados en la ley apareciendo en varias ocasiones: en el preámbulo y en las disposiciones adicionales cuarta, quinta y sexta. El Cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible, relacionado directamente con la educación de calidad, está recogido en tres ocasiones: preámbulo y disposiciones adicionales cuarta y sexta. Así, la educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Mundial aparece nueve veces entre el preámbulo, la modificación los artículos 18 y 25 de la LOE y la disposición adicional sexta.

En la LOMLOE, la educación para la salud aparece en seis ocasiones: preámbulo y en la nueva redacción de los artículos 14, 19, 24 y 25. El cambio climático, en la Ley lo recoge en cuatro ocasiones en el preámbulo y la nueva redacción del artículo 33, 66 y 111 de la LOE. También, la igualdad de género aparece en la Ley en seis ocasiones: preámbulo y en la nueva redacción de los artículos 13, 18, 19, 24 y 25 de la LOE. Así, Igualdad efectiva de mujeres y hombres se refleja en la Ley en cinco apartados de la LOMLOE: preámbulo y los artículos 1, 42 y 127.

El informe sobre “la implementación de la Agenda 2030 en España” desarrolla el proyecto de educación con la realización de experiencias en centros escolares para fomentar competencias en el ejercicio de una ciudadanía democrática entre el alumnado no universitario. Como señala el plan de acción para la implementación de la Agenda 2030 (Gobierno de España, 2018 DGPOLDES, 2019). En este sentido, las medidas para alcanzar el ODS-4 serán las siguientes:

- Incorporar en la enseñanza obligatoria y en el resto del sistema educativo.
- Incorporar en todos los grados y postgrados en el 2021 la formación en la Agenda 2030 y los ODS.

Por este motivo, la LOMLOE pone de manifiesto nuevas competencias transversales que emanan del ODS-4 y que complementan las competencias claves. Esto permite un nuevo enfoque curricular en todos niveles de la enseñanza en el proceso de inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales sea una realidad, reforzando la equidad y la calidad educativa para el aprendizaje permanente para todos. En el informe de “Progreso 2020: reconstruir lo común”, se destaca que es fundamental fortalecer la educación en virtud del ODS-4 (Objetivo de Desarrollo Sostenible 4), el cual debe funcionar como eje central del sistema educativo que garantiza la excelencia y equidad en los aprendizajes. Por tanto, España debería:

- a) apoyar al alumnado más vulnerable garantizando el derecho a la educación, atendiendo a la igualdad de oportunidades y trabajar la digitalización educativa.
- b) Potenciar las acciones de educación científica con referentes femeninos.
- c) Universalizar la primera etapa de la educación infantil (0-3) para luchar contra la pobreza a favor de la equidad.

El término Desarrollo Sostenible es recogido por la Ley en 12 ocasiones: en el preámbulo e incluyéndose en las modificaciones de los artículos de la LOE, 18, 19, 33, 42, 66 y 121. La educación para la salud, este término es recogido en la LOMLOE en seis ocasiones: preámbulo y en la nueva redacción de los artículos 14, 19, 24 y 25. Como promoción de la salud en el ámbito educativo, se cita en una sola ocasión (preámbulo).

En este sentido, las administraciones en sus instrucciones de funcionamiento han incluido los ODS como elemento a desarrollar en los centros educativos, mediante acciones concretas enmarcadas en la denominada Educación para el Desarrollo Sostenible (en adelante EDS).²⁴ Así, la LOMLOE, al modificar la LOE, se constituye en el instrumento jurídico para la entrada de los ODS en el ámbito educativo en España. De esta manera, la equidad en estos objetivos tiene una base en las dimensiones sociales y ambientales en los que se sustenta con el fin de tener una visión de los problemas actuales. Para ello es necesaria la implicación de los gobiernos, organizaciones de carácter público y privado, las ONG, las empresas, la totalidad de la sociedad civil (Bórquez y Lopicich, 2017).

En este marco, la educación dentro del ODS 4 juega un papel importante en el desarrollo del resto de objetivos al posibilitar la movilidad entre tramos socioeconómicos (UNESCO, 2017).

Por otra parte, la perspectiva de género es uno de los objetivos que impregna la LOMLOE en lo referente a la inclusión como materia en el currículo en las distintas etapas y de forma transversal en el sistema educativo en general. Por este motivo, en la etapa de la ESO hay una asignatura obligatoria a cursar en algún curso de esta etapa por todo el alumnado. Dicha asignatura denominada “educación en valores cívicos y éticos”

²⁴ Estas siglas no deben ser confundidas con las siglas “EDS” referidas a las “Estrategias para el Desarrollo Sostenible” en el marco de la Agenda 2030 y los ODS que está desarrollando el Gobierno de España en la actualidad (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2020a).

permitirá destacar el importante papel individual que todas las personas tenemos como miembros de una sociedad democrática.

También, el fomento de la igualdad efectiva entre hombre y mujeres está presente en la LOMLOE. Dicha Ley incluye dos disposiciones adicionales que hacen una mención expresa a la Agenda 2030. Por una parte, la disposición adicional quinta, Prioridades en los Programas de cooperación territorial:

“A fin de alcanzar las metas del objetivo 4 de la Agenda 2030, el Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, promoverá durante el periodo de implantación de esta Ley los programas de cooperación territorial como línea estratégica de actuación, con especial atención a mejorar los niveles de escolarización accesible y asequible en el primer ciclo de educación infantil y en formación profesional, así como para promover el desarrollo de las competencias, la educación inclusiva, la prevención y reducción del abandono temprano de la educación y la formación, el plurilingüismo, el fortalecimiento de la escuela rural e insular y el desarrollo profesional docente”.

Así, la disposición adicional sexta, Educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial:

“Tal como se establece en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible y de la Agenda 2030²⁵, la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial se tendrá en cuenta en los procesos de formación del profesorado y en el acceso a la función docente. De acuerdo con lo anterior, para el año 2022 los conocimientos, habilidades y actitudes relativos a la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial habrán sido incorporados al sistema de acceso a la función docente. Asimismo, en 2025 todo el personal docente deberá haber recibido cualificación en las metas establecidas en la Agenda 2030”.

De esta manera, dar cumplimiento de los ODS, en general pasa por una implantación del ODS4. La adaptación de la LOMLOE resulta un paso adelante en este sentido. Los centros educativos deben convertirse en agentes de difusión de los ODS buscando nuevos enfoques innovadores, promoviendo valores para un desarrollo sostenible e inclusivo con el fin de implicar y empoderar a la infancia y a la juventud, creando consciencia para una ciudadanía responsable.

El informe de los ODS 2020 señala que un paso importante hacia el objetivo de una enseñanza de calidad para todos es lograr suficientes docentes cualificados en las aulas. Según los últimos datos disponibles, solo el 85% de los docentes de escuelas primarias y el 86% de los docentes de escuelas secundarias de todo el mundo recibieron la capacitación mínima necesaria (p.33).

Por ello, la Agenda 2030 está presente en IV Plan de Acción de Gobierno Abierto²⁶ vigente para el período 2020-2024. Dicho plan incluye un apartado donde aparece una

²⁵ Entre los pronunciamientos destacados de Naciones Unidas, previos a la aprobación de la Agenda 2030, sobre el alcance real del derecho a la educación destaca: El comité de Derechos del Niño 2001 o el Programa de Acción sobre una Cultura de Paz aprobada por la Asamblea el 13 de septiembre de 1999.

²⁶ España forma parte de los países integrantes de la Alianza para el Gobierno Abierto, conocida por sus siglas OGP (Open Government Partnership) iniciativa internacional que surgió en 2011. Entre los objetivos

relación de los compromisos con los ODS y, en concreto el ODS4 que es el eje vertebrador que integra la difusión de todos los demás.

Resumen capítulo 2

Comenzamos este capítulo abarcando la conceptualización de la educación Musical Inclusiva (EMI). En primer lugar, desde la educación artística ya algunos autores señalan la importancia de las artes como un recurso educativo en los diferentes niveles educativos. Y, en segundo lugar, desde la Educación musical hay autores que destacan la importancia para el alumnado en el sistema educativo. Así, abordamos la EMI, (es un tema reciente sobre el que se sigue investigando) que apuesta por los beneficios de la música para conseguir una Educación Inclusiva (EI) y suplir algunas carencias que tiene este alumnado a nivel físico, cognitivo, emocional o social.

Posteriormente, nos centramos en los proyectos musicales inclusivos y se exponen los aspectos comunes entre ellos, los cuales son básicamente dos: que utilizan la música como medio de inclusión social y que están encaminados a una EI. También, se aborda en este capítulo las comunidades de aprendizaje. Por último, se expone el marco legislativo en la EMI en España a través de las distintas leyes orgánicas. Así, la educación musical en España no adquiere una importancia dentro de las enseñanzas de régimen general del sistema educativo español hasta la implantación de la LOGSE. A continuación, revisamos el currículum actual desde un enfoque inclusivo en el contexto de la ESO con las competencias clave como elemento para la inclusión. De esta manera, la LOMLOE introduce el concepto de “equidad” en el título II “Equidad en la Educación” de esta norma. Como señala la Ley la equidad debe garantizar la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres. Por su parte, las competencias clave se recogerán en el Perfil de salida como la adaptación al sistema educativo español establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea (22 de mayo 2018). Esta adaptación responde a la necesidad de vincular las competencias con los retos y desafíos del siglo XXI.

El capítulo finaliza señalando la importancia de la Agenda 2030. Por ello, la Agenda 2030 está dentro del IV Plan de Acción de Gobierno Abierto²⁷ vigente para el período 2020-2024. Dicho plan incluye un apartado donde aparece una relación de los compromisos con los ODS y, en concreto el ODS4 que es el eje vertebrador que integra la difusión de todos los demás.

principales: la consecución de gobiernos más transparentes que promuevan la participación de sus ciudadanos; una mejor calidad de los gobiernos con una reducción de los índices de gobierno. Por ello, los países miembros deben redactar un Plan de Acción de Gobierno Abierto.

²⁷ España forma parte de los países integrantes de la Alianza para el Gobierno Abierto, conocida por sus siglas OGP (Open Government Partnership) iniciativa internacional que surgió en 2011. Entre los objetivos principales: la consecución de gobiernos más transparentes que promuevan la participación de sus ciudadanos; una mejor calidad de los gobiernos con una reducción de los índices de gobierno. Por ello, los países miembros deben redactar un Plan de Acción de Gobierno Abierto.

SEGUNDA PARTE. II

DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. INTRODUCCIÓN

En los capítulos anteriores hemos abordado los fundamentos teóricos que sustentan la investigación y ha quedado reflejado el interés del tema en cuanto al papel dominante que ha adquirido la transversalidad de las artes como recurso inclusivo en el siglo XXI. Comienza en este capítulo la segunda parte de esta tesis doctoral, en la que se expondrá la investigación realizada.

En este capítulo vamos a abordar los aspectos relacionados con el proceso de investigación que hemos seguido. Comenzamos con una delimitación del problema de investigación, así como los interrogantes iniciales y objetivos del estudio y que guían todo el proceso. Posteriormente, realizamos una fundamentación metodológica de la investigación especificando las fases seguidas durante el desarrollo. Finalmente, justificaremos las técnicas empleadas para la recogida y análisis de la información y plantearemos los criterios de rigor científico que respaldan la investigación.

3.2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

El planteamiento del problema en el inicio de toda investigación requiere de una teoría en la que enmarcarlo (Pérez, Galán & Quintanal, 2011). Además, según Hernández, Fernández & Baptista (2007), debe estar formulado claramente la factibilidad de observación en la realidad o en su entorno.

Esta tesis pone el foco en la reflexión sobre la inclusión a través de la transversalidad de las artes y, concretamente, a través de la EMI. Una vez analizadas las fuentes primarias y secundarias relacionadas con el marco teórico de nuestro estudio (Arnal et al, 1994) y ante los todavía escasos estudios de carácter empírico existentes, esta realidad nos permitió planear una investigación acorde con los requisitos de investigación educativa, la cual supone un intento de resolver problemas a través de la recogida y análisis de datos primarios, con el propósito de describir, explicar, generalizar y predecir un fenómeno (Martínez, 2004). De igual modo, la investigación educativa supone “una búsqueda sistemática de nuevos conocimientos con el fin de que estos sirvan de base para la comprensión de los procesos educativos como para la mejora de la educación” (Coord. Bisquerra, 2004, p.38).

En este sentido, como ya se ha expuesto en el marco teórico, existe una brecha entre lo establecen los currículos y lo que verdaderamente se hace en las aulas. “El reto de una sociedad democrática es crear las condiciones para que todos los alumnos/as puedan adquirir y expresar sus talentos, en definitiva, el compromiso con una educación de calidad como soporte de la igualdad y la justicia social” (LOMCE, 2013, pp. 97858-97860).

Como señala la UNESCO (2006, p.1), la educación artística necesita pasar de un enfoque centrado en la formación básica hacia un enfoque que subraya los objetivos de fomentar el desarrollo personal a través del aprendizaje de las artes. De este modo, el aprendizaje del arte puede servir como vehículo para la transmisión de valores que fomenten la construcción de comunidades en las que se trabaje por la mejora de la convivencia entre sus miembros (Cabedo- Mas; Díaz-Gómez, 2015). La música puede servir para dar respuesta a los nuevos retos que van surgiendo tanto en las aulas como en las sociedades

(Cabedo, 2014b). Por ello, cuando una institución educativa adopta un modelo inclusivo, los docentes y el resto de los miembros de la comunidad comparten una serie de valores basados en el respeto, el trabajo cooperativo, el diálogo, el valor de las diferencias y la justicia social (Rojas & Haya, 2018). La música influye en la idea de aula como comunidad y fomenta el sentido de pertenencia con repercusión en la cohesión del grupo y la inclusión de sus miembros. De acuerdo, por tanto, con las directrices marcadas por las instituciones europeas (ONU) y por las novedades legislativas en nuestro país, debemos reflexionar sobre el reto de la educación inclusiva en las aulas del siglo XXI.

En un nivel de concreción mayor, dentro del contexto de Cantabria y el ámbito musical, además, existe una escasez de proyectos en los que se enfoque de forma interdisciplinar la educación musical y las artes desde la perspectiva de la EMI en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato de los institutos de Cantabria. Así, con la LOMLOE se fomenta la adquisición de competencias a través de proyectos. Dicha ley señala “Los docentes dedicarán, al menos, un 20 por ciento de su docencia directa, en relación con la materia que imparten, a la realización de proyectos significativos para el alumnado y a la resolución colaborativa de problemas con el fin de reforzar la autonomía, la reflexión, el pensamiento y la responsabilidad en los mismos” (artículo 11). Vemos, a continuación, los objetivos planteados en este estudio.

3.3. OBJETIVOS

Esta investigación toma como punto de partida una serie de interrogantes iniciales que nos ayudaron a investigar y a definir el objetivo general y los objetivos específicos. Como señala Bisquerra (2004), se ha partido de la formulación de preguntas que han servido de guía y han estado presentes durante todo el proceso de la investigación.

3.3.1. Interrogantes iniciales

Algunas preguntas que nos planteamos desde un inicio y que guiaron esta investigación fueron:

¿Cómo contribuye la educación musical al desarrollo integral de las personas? y, ¿cómo contribuye la educación musical a una educación inclusiva en el alumnado de la etapa de Secundaria Obligatoria?

¿Qué saben los estudiantes de esta etapa sobre la educación musical inclusiva (EMI)? ¿creen que es importante en su formación? ¿Han participado en algún proyecto inclusivo?

¿De qué manera este alumnado considera que la interdisciplinariedad de las artes favorece la educación inclusiva en el aula? ¿qué experiencias previas poseen al respecto?

3.3.2. Objetivos de la investigación

Es necesario determinar qué pretende la investigación, es decir, cuáles son sus propósitos. Estos deben expresarse con claridad, ser alcanzables, dirigir los estudios y ser tenidos en cuenta durante todo su desarrollo (Hernández Fernández & Baptista, 2007). Teniendo en cuenta la importancia de la utilización de la EMI a través de la transversalidad de las artes

y la escasez de proyectos de este tipo en la ESO (ver apartado 2.2 “Los proyectos musicales inclusivos”), hemos decidido profundizar en este tema.

A partir de los interrogantes anteriormente descritos se formularon los siguientes objetivos en esta investigación:

3.3.2.1. Objetivos generales

1. Explorar las perspectivas de un grupo de alumnos/as de 1 ESO del instituto público de la ciudad de Santander y un grupo de expertos acerca de la EMI a través de la transversalidad artística.
2. Observar la influencia que puede tener la implicación participativa de este alumnado en un proyecto EMI de transversalidad artística.

3.3.2.2. Objetivos específicos

En relación con el **objetivo general 1**, para poder reconstruir la perspectiva que poseen los sujetos que conforman la muestra fue necesario:

1. Determinar el grado de conocimiento sobre EMI.
2. Definir qué grado de importancia nivel personal, educativo y social.
3. Conocer la opinión acerca del uso de los lenguajes artísticos como recurso inclusivo.

Para determinar los factores que pueden ser influyentes mencionados en el **objetivo general 2** nos planteamos:

1. Diseñar un proyecto EMI de transversalidad artística.
2. Documentar el proceso de participación del alumnado.
3. Elaborar unas categorías que ayudasen a dilucidar el proyecto y de qué manera este puede influir en la EMI.

3.4. MÉTODO (Diseño de la investigación)

3.4.1. Enfoque cualitativo

Este estudio se enmarca dentro del ámbito educativo y se trata de una investigación aplicada, desde un posicionamiento metodológico que tiene como objetivo el desarrollo del conocimiento obtenido para la resolución del problema y, en definitiva, poder contribuir a la construcción de conocimiento sobre educación (Imbernon, 2020). También puede considerarse como básica al intentar mejorar el conocimiento que existe sobre la temática a lo largo del proceso investigador. De hecho, nuestra pretensión ha sido realizar un trabajo de calidad que cumpla con el rigor de la metodología de la

investigación Hernández-Sampieri & Mendoza (2008). Se ha optado por una investigación cualitativa que permite descubrir distintas perspectivas sobre un tema y favorece la reflexión del investigador (Flick, 2013). Como plantea Díaz Herrera (2018) esta metodología fortalece y aporta la construcción del conocimiento, validando los procedimientos que permiten una elaboración sólida y fundamentada del quehacer investigativo.

En la tarea de la construcción del conocimiento, uno de los pasos fundamentales en este tipo de enfoque es la recogida de datos. Según Hernández-Sampieri & Mendoza (2018) los datos se han de revisar en profundidad, la investigación ha de ser holística, muy flexible y de riqueza interpretativa, donde no se prueban hipótesis, sino que se generan. Así, la intención es recopilar una información acotada para comprenderla y estudiarla y poder ofrecer resultados de calidad. Los métodos cualitativos ponen su énfasis en descubrir a fondo las motivaciones, ilusiones y significados de las acciones de actores individuales. Pese a que la estrategia de búsqueda de información es menos sistemática que los métodos cuantitativos, sin embargo, su flexibilidad la inserta en un continuo proceso interactivo que se va ajustando de acuerdo con el desarrollo de la investigación y sus necesidades. De hecho, dicha metodología es utilizada en ciencias sociales y humanidades, ámbito en el que se enmarca nuestra investigación. Mertens (2010) considera que la investigación cualitativa es útil cuando el fenómeno de interés es muy difícil de medir o no se ha medido anteriormente. En concreto, el enfoque cualitativo justifica la necesidad de profundizar sobre cómo las personas construyen y experimentan el mundo que las rodea en términos significativos, permitiendo a los investigadores una comprensión amplia e intimista de la realidad, en coherencia con Rapley (2014).

Por todo ello, en este estudio, el enfoque cualitativo elegido nos ha permitido profundizar en las experiencias, perspectivas y vivencias del alumnado de secundaria, teniendo en cuenta siempre el contexto en el que estos sujetos se encuentran, como señalan Bisquerra, R. (coord.), 2004; Buendía et al., 1998; Rodríguez et al., 1996; Arnal, Rincón y Latorre, 1994). Así, hemos investigado la realidad que queríamos analizar en el contexto de este colectivo, de la manera más objetiva posible y aportando nuestra experiencia para conseguir credibilidad y validación del estudio. De manera específica, hemos perseguido comprender las perspectivas de este grupo de estudiantes en su ambiente natural y en relación con su contexto (Sampieri, p. 358). Coincidimos, por tanto, con Puch (2014); Lichtman (2013); Morse (2012); Enciclopedia of Educational Psychology (2008); Lahman y Geist (2008); Carey (2007) y DeLyser (2006), autores que señalan la importancia de examinar la manera que las personas experimentan los fenómenos de su alrededor profundizando en sus significados.

3.4.2. Tipo de estudio

Este estudio es de tipo etnográfico. La etnografía ofrece un marco idóneo para una investigación que trata de personas que dan sentido a los fenómenos observados y para obtener datos de primera mano. Los diseños etnográficos investigan grupos o comunidades que comparten una cultura en cuanto al hecho de describir o reconstruir las formas de vida y la estructura social del grupo que se investiga. Así, descubriremos las destrezas empleadas por las personas para construir y dar validez a sus acciones sociales

cotidianas. Como señalan Caines (2010) y Álvarez-Gayou (2003) el propósito de la investigación etnográfica es describir y analizar lo que las personas de un contexto determinado hacen usualmente, así como los significados que le dan a ese comportamiento realizado en circunstancias comunes y presentan los resultados de manera que se resalten las regularidades que implica un proceso cultural. El resultado del proceso de investigación es un escrito etnográfico que retrata los valores, ideas prácticas y modo de vida de ese grupo cultural. En esta línea y siguiendo a estos autores, en esta investigación se busca explicar percepciones del alumnado para tratar la educación musical a través de la intersección de las artes como un recurso inclusivo en las aulas.

Por otra parte, la coexistencia de diversos paradigmas en el campo de las ciencias sociales y concretamente en la investigación educativa, obliga a referirse brevemente a las peculiaridades epistemológicas y ontológicas de esta investigación. Por esto, cabe señalar la pretensión de acercarse a la experiencia docente de la propia investigadora y nos plantearemos encontrar la relación entre las dimensiones que reúne como sujeto/objeto en la investigación y, específicamente con el análisis de la experiencia educativa (Contreras & Lara 2010).

3.4.2.1. Descriptivo interpretativo/ exploratorio

El estudio planteado es descriptivo porque uno de los propósitos es abordar los hechos, concretando cómo se manifiestan y cuyo objetivo principal la descripción de los fenómenos (Arnal et al., 1992). Además, se enmarca en el paradigma interpretativo, en el que las teorías que se generan poseen un carácter comprensivo y orientativo (Tójar, 2006). Constituye el primer eslabón del conocimiento científico y se vale de métodos descriptivos como la observación, estudios correlativos, etc. Asimismo, se trata de un estudio exploratorio que, como señala Sampieri para este tipo de estudios, “determinan tendencias, identifican áreas, ambientes, contextos y situaciones de estudio, relaciones potenciales entre variables. Se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (p.91).

Queremos señalar que los cambios en la caracterización de la observación como base de los métodos de investigación han promovido la aparición de una amplia gama de trabajos en los que las personas investigadoras ya no actúan como extrañas o ajenas al grupo humano que investigan. Ello provoca que existan estudios en los que se analizan los contextos como parte de los elementos que permitan interpretar las producciones, y adquieren la consideración de colaboradoras las personas implicadas en la producción de la información (Angrosion & Rosenberg 2011). Tomamos como base estos argumentos para abordar una investigación en la que la propia investigadora, conocedora del problema y con su experiencia docente profesional, ha sido elemento clave tanto en la elección del tema estudiado como en el proceso investigador en sus diferentes etapas.

3.5. CONTEXTO DEL ESTUDIO

En este apartado mencionamos el contexto en el que se desarrolla la investigación de esta tesis. Esto es, abordando la realidad que queríamos analizar en su contexto natural, de la

manera más objetiva posible e intentando conseguir la credibilidad de la investigación. Específicamente, el contexto del estudio se centra en las perspectivas del alumnado participante y en esta investigación se utiliza el método cualitativo y etnográfico (Atkinson, 2005; Hammersley & Atkinson 2007), como ya hemos señalado anteriormente.

Consideramos interesante conocer para la comunidad educativa, el uso de la transversalidad de las artes como recurso de educación inclusiva y potenciar al mismo tiempo, metodologías activas para fomentar una inclusión en las aulas del siglo XXI. A través de la transversalidad de las artes se ha tratado de indagar sobre las realidades en las que viven los estudiantes y entender las acciones que se desarrollan en el aula para contribuir, así, a la creación de significados (Flick, 2015). Buscamos profundizar en la experiencia de las personas desde la reflexión y del diálogo, concretamente, mediante la técnica del grupo de discusión, como se verá más adelante (Ver apartado 3.8.1).

Por ello, el análisis de los contextos en los que se producen las prácticas educativas responde a la necesidad de revisar las condiciones de la investigación y de las técnicas utilizadas, como las circunstancias del alumnado presente en las observaciones. Así, la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) tiene carácter obligatorio y gratuito y constituye junto con la Educación primaria, la educación básica. Comprende cuatro cursos académicos entre los 12 y los 16 años y su finalidad es lograr que el alumnado adquiera los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico.

En esta línea, los datos relacionados con el contexto del centro se han obtenido de la documentación aportada por la directiva del IES con fecha del curso escolar en el que se realizó el proyecto EMI (2023-2024). En toda la documentación encontramos normativas y decisiones que se refieren a cuestiones socioeconómicas, educativas, políticas o personales. También, mediante las referencias procedentes del diario del docente y aspectos relacionados con el contexto personal, familiar, de aula y de centro. Se alude, asimismo, a situaciones que están relacionadas con la vida educativa y personal encontradas en el diario o en las observaciones del alumnado que tienen valor en relación con nuestra investigación. En este sentido, los documentos²⁸ a los que se hacemos referencia constituyen la principal fuente de información atendiendo a situaciones que rodean la vida educativa y personal encontradas en el diario y en las observaciones del alumnado en relación con el contexto educativo.

3.5.1. Descripción de las características del centro

El centro del presente estudio es de titularidad pública de Santander y se imparte la Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas Deportivas de Régimen Especial. El IES (Villajunco) es un centro urbano con más de 560 alumnos/alumnas de ESO y Bachillerato y más de 200 en Enseñanzas Deportivas de Régimen Especial. El centro es de titularidad pública y se encuentra en una zona de la ciudad de nivel socioeconómico medio-alto. Este instituto consta de un edificio y fue construido en el año 1940. Su fachada principal contempla viviendas de construcción con un perfil de una población heterogéneo en el que predomina la clase media. Así, el alumnado del centro

²⁸ Los documentos correspondientes al curso 2023-2024 son documentos como la Programación General Anual, el Proyecto Educativo de Centro y la Programación del Departamento de Música.

procede de realidades sociales bastante diferenciadas. En las cercanías hay otro centro público que imparte las mismas etapas educativas y, varios centros concertados. En el caso de las Enseñanzas Deportivas la situación es distinta ya que proceden de distintas zonas de la ciudad o incluso de la región.

De esta manera, la mayoría del alumnado reside en los alrededores del instituto, y la procedencia de estos estudiantes para su ingreso, en primer curso, de Bachillerato es, en su mayoría, de centros concertados. También, en los últimos años existe un número creciente de alumnado extranjero que procede de Sudamérica (Colombia, Ecuador, Chile) y en menor número de Europa del Este (Rumanía, Moldavia) y Marruecos. Hay una tendencia diferenciada en función del país de procedencia y, encontramos un buen nivel en el alumnado procedente de los países del este, mientras que es bajo en los alumnos/alumnas procedentes de países latinoamericanos.

En todos los cursos observamos, en función de la evaluación inicial realizada por los profesores/ras, un alumnado con un buen nivel curricular, aunque hay alumnos/as que no conseguirán los objetivos si no reciben apoyo educativo. Desde el instituto, a través del plan de Atención a la diversidad, se quiere incrementar las ayudas para aquellos que por sus condiciones sociofamiliares no tienen los medios adecuados. En este sentido, hay alumnado de Necesidades Educativas Especiales (NEE) y Necesidades de Apoyo Educativo (NEAE). Entre los NEE aparecen trastornos del espectro autista y déficit de atención e hiperactividad. Por ello, es importante que la respuesta de un centro y de las administraciones educativas a las NEE esté vinculadas a la situación económica del momento y la política educativa de los gobiernos autonómicos y nacionales.

El aula-materia en el que la profesora especialista, en educación musical (investigadora de este estudio) imparte la asignatura de música, ha sido la misma durante todo el curso 2023-24. Es un espacio muy luminoso, con grandes ventanales que posibilitan usar la luz natural en las sesiones lectivas. Se encuentra situada en el primer piso del edificio y, como se puede ver en la siguiente fotografía, se trata de un aula de tamaño medio que, bajo nuestro punto de vista, es suficiente para realizar actividades musicales. Con respecto a la organización del mobiliario, la mesa de la profesora está colocada en la mitad de la clase, detrás está la pizarra tradicional. Frente a la mesa de la docente, las mesas y sillas del alumnado están dispuestas en forma de U, con el fin de que el alumnado puede seguir la clase atendiendo a las metodologías activas desarrolladas.

En el aula se cuenta con instrumentación Orff y otros recursos utilizados en las clases de música (clavinova, batería, etc). Desde el punto de vista tecnológico, la clase tiene ordenador, equipo de altavoces, conexión a internet y proyector.



Foto elaboración propia: aula-materia de música del instituto

3.5.2. Aproximación a la situación laboral y educativa familiar

Como ya se ha mencionado anteriormente, el contexto específico en el que se ha desarrollado esta investigación es el instituto Villajunco. Está enclavado al nordeste de Santander y en la confluencia de dos zonas con distintas realidades socioeconómicas. Una de clase media, media-alta y otra circunscrita al cinturón de “barrios” construidos a partir de los años 60 y 70 que rodean una parte del centro, y acogen mayoritariamente a una población “obrera”. En este estudio no hemos llevado a cabo ningún cuestionario específico para la recogida de estos datos y, por tanto, no se pretende ofrecer un análisis sociodemográfico sino una panorámica general que permita entender la situación del alumnado.

En esta línea, no se profundizó en la descripción de las circunstancias que rodean a cada estudiante y su entorno familiar. En el IES hay dos realidades sociales bien diferenciadas, sobre todo en el paso de la E.S.O. al Bachillerato, donde puede observarse que optan por seguir en el Instituto, en un porcentaje mayor, los alumnos/as de las familias más acomodadas y se produce un abandono del centro del alumnado de clase media-baja. Así, únicamente una parte de las familias que viven en las condiciones más difíciles por la ausencia de capital, económico, educativo y social, se sentirían desvinculadas (Carvajal Soria et al., 2014).

3.6. MUESTRA PARTICIPANTE

3.6.1. Descripción de la muestra y criterios de selección

3.6.1.1. *El alumnado de Secundaria de un IES de la ciudad de Santander*

La selección de la muestra de alumnado participante en el estudio fue no probabilística, “o dirigida al subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación” (Bisquerra, 2004; Hernández, et. Al 2010.p. 176) o de los propósitos del investigador (Hernández-Samperi *et al.*, 2013).

Como señala Mertens (2010) en el muestreo cualitativo es usual comenzar con la identificación de ambientes propicios, luego de grupos y, finalmente, de individuos y, por tanto, la muestra es más flexible y se va redefiniendo. Por tanto, teniendo en cuenta que el objeto de estudio se circunscribe en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, hemos optado, por acotar la muestra a los alumnos/as de un grupo de clase de 1ESO, más concretamente a un alumnado que en el momento de la investigación no estuviera atendido por los servicios sociales o educativos. Así, participaron un grupo de 21 estudiantes de primer curso de la ESO (edad 12 años) del IES Villajunco de Santander. Desde el punto de vista del género, se pretendió conseguir un número equitativo de participantes con el objetivo de conseguir una información heterogénea.

3.6.1.2. *El grupo de expertos*

La selección de la muestra para la realización del *focus group* se realizó mediante un muestreo dirigido, es decir, la decisión fue tomada por el investigador (Hernández, Fernández & Baptista, 2007).

En esta investigación participaron 4 docentes en activo (2 educación plástica y 2 filosofía). Como criterio de selección se optó por docentes promotores activos de proyectos interdisciplinarios artísticos en el instituto y que destacan por una trayectoria como profesionales siendo expertos en sus respectivas disciplinas. Pretendíamos conocer las perspectivas de quienes tienen una visión abierta en cuanto a los beneficios de trabajar el aprendizaje basado en proyectos (ABP). Estos expertos reunían las actitudes que debe tener un profesor y que, según Hinojo et al. (2007, p.169) son las siguientes: escuchar las ideas de su alumnado, ser respetuoso con las actitudes y la forma de ser de los demás, no hacer comentarios ante las opiniones del alumnado y valorar la diferencia de todo tipo que se pueden dar dentro del aula, como algo positivo e innovador.

3.7. CONSIDERACIONES ÉTICAS

La ética en las investigaciones supone reflexionar en las repercusiones del estudio en las personas investigadas. Así, los comités de ética permiten que dichas investigaciones se

desarrollen. La normativa se recoge en distintos documentos, como el Código de Nuremberg, la Declaración de Helsinki, el informe Belmont y CIOMS (Consejo para la Organización Internacional de Ciencias Médicas). Por esto, todos los proyectos en los que los seres humanos son sujetos de investigación requieren que el sujeto sea plenamente informado y otorgue su libre consentimiento a participar. Este aspecto está basado en el código de Nuremberg²⁹ y la Declaración de Helsinki³⁰ sobre investigaciones biomédicas. También, la dimensión de género al interpretar los datos en el ámbito de la investigación siguiendo las directrices de Korsvik y Rustad.

En este apartado está presente la condición de investigadora y docente, así como las relaciones con las familias, con el grupo de estudiantes y con el centro educativo que generan cuestiones distintas a las tradicionales de acceso (Hammersley & Atkinson, 2007) y que pueden situarse en el ámbito específico de la ética en la investigación. Para llevar a cabo nuestra investigación se consideraron aspectos éticos como el consentimiento informado a los participantes y la autorización de ética de la Universidad de Cantabria cumpliendo con los requisitos establecidos para la implementación de proyectos de investigación.

Manzano (2006) recoge los principios que garantizan el análisis:

“Los principios fundamentales y universales de la ética de la investigación con seres humanos son: respeto por las personas, beneficencia y justicia. Los investigadores, las instituciones y, de hecho, la sociedad, están obligados a garantizar que estos principios se cumplan cada vez que se realiza una investigación con seres humanos” (p.7)

Para la realización del trabajo de campo contamos con la colaboración y permisos pertinentes, las hojas informativas, de autorización y consentimiento utilizadas (ver anexo I). Estos permisos fueron dirigidos al instituto donde se llevó a cabo el estudio y al alumnado y grupo de expertos que participaron. La doctoranda no necesitó solicitar el informe del Área de Ciencias de la Educación, del Comité de la Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Cantabria para su investigación debido al tipo de estudio realizado, ya que no utilizamos los datos personales de los participantes en este estudio. A continuación, se detalla la información sobre los permisos solicitados:

1-El Instituto de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato donde la docente tiene su destino definitivo.

Al inicio del curso 2023/24 se solicitó, en una reunión con el equipo directivo, un permiso para iniciar el trabajo de campo con el alumnado. La presentación del proyecto con detalles de las distintas fases de recogida de datos e instrumentos utilizado fue acompañada por la solicitud formal de la autorización, así como de la información al Servicio de Inspección Educativa (SIE) del IES. El análisis del contexto del centro no valoró conversaciones con el resto del profesorado que no formaba parte de la investigación.

2-El alumnado y el grupo de expertos con el que se realizó la investigación.

²⁹Código de Nuremberg, 1946. [consultado 18/8/2023]. Disponible en: <http://www.pcb.ub.es/bioeticaidret/archivos/norm/CodigoNuremberg.pdf>.

³⁰ Declaración de Helsinki sobre investigaciones biomédicas, versión 2008 de la WMA. [consultado 8/5/2023]. Disponible en: <http://www.wma.net/s/policy/pdf/17c.pdf>.

La participación del alumnado en el proyecto contó con la participación voluntaria de los alumnos/alumnas.

3-Se estableció una comunicación con las familias del alumnado participante en el proyecto EMI.

En todos los permisos solicitados hubo un compromiso de cumplimiento de la legislación vigente relativa a la protección de datos. El procesamiento de los datos personales se realizó según el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016 en relación con la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos, y su regulación en España a través de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre de protección de datos personales y garantías digitales.

En la investigación utilizamos el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD), que entró en vigor el 25 de mayo de 2018. También, se preservó la confidencialidad de estos datos y no se relacionó con alguna de las personas que participaron en el proyecto. Además, se atendió a la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, y la Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y la adolescencia.

Los datos recogidos para la investigación fueron identificados mediante un código, para que no se pudiese identificar al alumnado. Así, únicamente la investigadora tuvo acceso a dicho código y utilizó esa información para los objetivos de la investigación. Hemos prestado especial atención a esta cuestión limitando y evitando formas de presentar los datos que pudieran llevar a la identificación. A continuación, señalamos algunas consideraciones éticas que fueron tenidas en cuenta durante el desarrollo de la investigación y que han sido fundamentales por la relación de proximidad con las personas participantes:

1-Se solicitó el consentimiento informado en el centro educativo, inspección, las familias y alumnado.

2-Se informó sobre los objetivos, técnicas de recogida de la información de esta investigación adaptando un lenguaje adecuado a la edad de los estudiantes.

3- Se proporcionó un buen ambiente durante la realización del proyecto de EMI para todo el alumnado.

4- Se tuvieron en consideración las desigualdades del alumnado (situación socioeconómica, minorías emigradas, edad etc... en una investigación sobre la educación musical inclusiva.

5-Se adoptó un sistema de codificación para asegurar el anonimato del alumnado en la investigación.

3.8. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

Una vez seleccionado el diseño de investigación y la muestra, se realizó la recolección de datos a través de instrumentos acordes con los objetivos (Hernández, Fernández & Baptista, 2006). Estos autores señalan que con las técnicas de recogida de datos cualitativos se persigue profundizar en conceptos, percepciones, imágenes mentales,

creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual o colectiva.

Por ello, la recogida de datos en este estudio cualitativo fue fundamental ya que lo que interesaba era transformarlos en información sobre las personas participantes y dar respuesta a las preguntas de investigación iniciales o emergentes (Albert, 2009). Avanzar en esta dirección implicó el uso de métodos de investigación social cualitativos y a través de estos, obtener narraciones y vivencias de quienes fueron los protagonistas en el estudio.

A continuación, desarrollamos la información sobre las técnicas de investigación y los instrumentos utilizados en la tesis doctoral. Se realizó de dos formas: a través de focus group y mediante análisis documental (cuadernos y notas de campo) como se ve en la siguiente tabla:

Tabla 3. 1 Técnicas e instrumentos utilizados para la obtención de datos

Técnicas e instrumentos	Aplicación de las técnicas e instrumentos
	Alumnado y grupo de expertos
<i>Focus group</i>	Cuaderno de campo
Análisis de documentos	Notas de campo

Fuente de elaboración propia

El análisis de documentos³¹ que aportó información para nuestra investigación estuvo formado por el Proyecto Educativo de Centro y la Programación de la materia de música de 1 ESO. Cualquier instrumento de medición en un trabajo de investigación debe cumplir con una serie de requisitos que garanticen la calidad y rigor científico. En este sentido, las condiciones reconocidas por la mayor parte de la comunidad científica como fundamentales son la validez (McMillan & Schumacher, 2005). En esta investigación la obtención de dichos documentos no supuso problema ya que la investigadora como docente tuvo acceso y, asimismo, el equipo directivo del centro colaboró en este estudio.

En resumen, las estrategias y técnicas de obtención de datos fueron: observación participante y no participante, análisis de documentos y *focus group*. Se presentan, a continuación, los instrumentos que sirvieron para recoger toda la información de forma más detallada:

³¹ Los documentos analizados son de carácter público y accesible en la web del Instituto Villajunco de Santander, en el periodo que se ha llevado a cabo la investigación.

3.8.1. Grupo focales o focus group

En esta técnica de recogida de la información, la unidad de análisis y su origen se encuentra en la dinámica de grupos, que es una representación a escala de un grupo social. Se emplea en la investigación cualitativa como vehículo de expresión de las ideologías sociales para captar las representaciones ideológicas. Como señala Aigner (2002), a diferencia de otras técnicas tradicionales como la observación, la entrevista o la encuesta, el *focus group* permite obtener con suficiente profundidad, gracias a la interacción entre los participantes, información respecto a conocimientos, actitudes, sentimientos, creencias y experiencias, y esta información específica y colectiva se obtiene en un corto período de tiempo. Para Suárez (2005), una conversación de un grupo tiene por finalidad poner en contacto y confrontar diferentes puntos de vista a través de un proceso abierto y emergente centrado en el tema de investigación. Igualmente, señala que esta técnica permite que los participantes en el grupo no se perciban como entidades individuales sino como un todo en el que afloran la interconectividad e intercontextualidad como características fundamentales.

De esta manera, los métodos grupales, como los grupos de discusión o focales, son especialmente útiles en este tipo de investigación, que persigue conocer las experiencias del alumnado, ya que este suele ser perspicaz y tener sus propias ideas de la institución y de los procesos de enseñanza-aprendizaje, además de intimidar menos, un elemento importante a tener en cuenta con estudiantes (Simons, 2011).

Siguiendo los fundamentos clásicos de esta técnica de investigación social (Barbour, 2013; Ibáñez, 2015) seguiremos las siguientes decisiones o guías metodológicas: en primer lugar, optamos por reducir el tamaño del grupo a 5-6 participantes y, en segundo lugar, tuvimos en cuenta una posible reducción del tiempo clásico (entre 60 y 90 minutos). Barbour, en su definición de *focus group* señala que “cualquier debate de grupo se puede denominar grupo de discusión en la medida en que el investigador estimule activamente la interacción del grupo y esté atento a ella” (2013). Según este autor, puede ser más accesible para personas que se resisten a entrevistas individuales. El *focus group* nos permitió describir el contexto donde se llevó a cabo la técnica de investigación y observar el comportamiento de los participantes durante el desarrollo analizando la comunicación verbal y no verbal. Por todo ello, resultó óptima como una de las técnicas seleccionadas en esta investigación.

3.8.1.1. El diseño del guión y realización de los focus group

En el diseño del guión del grupo de discusión seguimos la propuesta de guión básico de Domínguez Sánchez-Pinilla y Dávila Legerén (2008), la cual consta de la siguiente secuencia: presentación del estudio, un tema de inicio, varios temas de conversación en profundidad y una serie de aspectos a considerar en el desarrollo de la conversación.

Tal como se señala a continuación, en el guión se realizó en primer lugar, una presentación de la investigadora y de los objetivos y la metodología de la investigación. A continuación, se inició el grupo de discusión con la dimensión 1 relacionada con el grado de conocimiento de los participantes sobre el proyecto de Educación Musical Inclusiva (EMI). Después, el tema de conversación se centró en la dimensión 2 sobre los beneficios de incluir la transversalidad a través de las artes en el grupo de estudiantes y de expertos. Posteriormente, la dimensión 3 que abordó la educación musical como

recurso inclusivo y, por último, la dimensión 4 que abarcó el papel de la educación musical inclusiva. Así, hemos planteado las distintas dimensiones que en un proceso lógico de comprensión del contexto del fenómeno es importante y que siguiendo a Buendía et al. (1998) utilizamos en nuestro estudio para elaborar las dimensiones. Dicho proceso fue desarrollado con anterioridad a la entrada de campo apoyándose en el marco teórico de estudio.

Tabla 3.2 Guión básico del *focus group* (a partir de Buendía et al, 1998)

Presentación	Presentación de la investigadora y de los objetivos y la metodología de la investigación	Exposición del tema del <i>focus group</i> .
Tema de inicio	¿Cuál es vuestra percepción sobre este tema?	<u>Dimensión 1: grado de conocimiento EMI</u> ¿Cómo definirías la Educación Musical Inclusiva?
Tema de conversación	Para profundizar y debatir	<u>Dimensión 2: Beneficios de incluir la transversalidad a través de las artes</u> ¿Cómo crees tú que beneficia incluir la transversalidad a través de las artes en la educación inclusiva como docente? y ¿Cómo estudiante? ¿Qué aspectos como docentes les parecen interesantes para participar en propuestas disciplinares de integración artística en centros de Secundaria? y ¿qué aspectos como estudiante les parecen interesante para participar en propuestas disciplinares de integración artística en centros de Secundaria? ¿Pueden las experiencias de aprendizaje contribuir a lograr prácticas innovadoras que fomenten la educación musical inclusiva? ¿Cómo?
Tema de conversación		<u>Dimensión 3: la educación musical como recurso inclusivo</u> Como docente ¿consideras que la música puede ser un recurso para desarrollar aulas inclusivas? ¿Por qué y en qué medida?

		Como estudiante ¿consideras que la música puede ser un recurso para desarrollar aulas inclusivas? ¿Por qué y en qué medida? ¿Conoces proyectos interdisciplinarios artísticos que incluyan prácticas inclusivas en los centros educativos? Descríbelos brevemente. ¿Qué experiencias han llevado a cabo como docentes? y ¿qué experiencias han llevado a cabo como estudiantes? ¿Cómo podemos trabajar los docentes en los centros escolares desarrollando proyectos educativos inclusivos desde una mirada interdisciplinar de las artes? y ¿desde la perspectiva del alumnado cómo crees que podría ser utilizada como recurso de inclusión? ¿Qué proyectos interdisciplinarios entre las artes incluyen prácticas inclusivas en los centros educativos? ¿Cómo?
Tema de conversación		<u>Dimensión 4: El papel de la educación musical inclusiva</u> ¿Cuál crees que puede ser el papel de la educación musical inclusiva en la educación secundaria obligatoria como docente en la LOMLOE? ¿Qué factores pueden explicar su escasa presencia en el currículum de Secundaria? Y de forma general, ¿Qué papel puede jugar la educación musical inclusiva en la educación del siglo XXI? ¿y de cara a la sociedad?

Fuente de elaboración propia

Posteriormente, se diseñaron dos plantillas con preguntas para guiar los grupos de discusión, uno destinado al profesorado y otro al alumnado del instituto. En ambos casos, se pretendió recoger información para profundizar en la visión de los docentes y estudiantes sobre la EMI a través de la transversalidad de las artes. Si bien las cuestiones planteadas en ambos grupos fueron iguales, en el caso del grupo de expertos se plantearon algunas cuestiones con el fin de analizar otros aspectos relativos a la función pedagógica. En este sentido, nos interesaba conocer la experiencia de primera mano de estos educadores, como docentes que contaban con experiencias de integración artística aplicadas en la etapa de secundaria.

Antes de realizar el trabajo de campo, nos pusimos en contacto con las personas seleccionadas y tras, la aceptación previa de todas ellas, acordamos una fecha y hora para su participación en cada uno de los grupos de discusión. Se realizaron dos grupos, uno de adultos y otro de estudiantes y las sesiones fueron grabadas para facilitar su posterior transcripción y análisis transcripción y análisis.

Las observaciones y grupos focales con el grupo del alumnado y de expertos, fueron organizadas por día, fecha y hora de la experiencia de la persona. Así, la estructura y contenidos del guión quedan recogidos en la Tabla 3.2.

3.8.1.2. El focus group con estudiantes y profesores

El planteamiento inicial incluía la configuración de dos grupos de discusión con alumnado y profesorado del IES Villajunco. Como criterio de selección del alumnado participante se establecía el criterio de homogeneidad (mismo nivel educativo, mismo curso) y la paridad entre mujeres y hombres, con el objetivo de combinar conocimientos y experiencias similares como estudiantes.

La realización del *focus group* con 4 docentes del instituto se desarrolló el día 4 de marzo del 2024, en la sala de juntas del IES Villajunco y tuvo una duración de 55 minutos. Por su parte, pretest del grupo de discusión de estudiantes tuvo una duración de 35 minutos y desarrolló en la clase de música del IES Villajunco, el día 27 de febrero del 2024. Posteriormente, se realizó el post *focus group* el día 22 de marzo del 2024. Finalmente, se logró configurar un grupo de discusión con 5 estudiantes del IES Villajunco con las características recogidas en la tabla 3.3.

Tabla 3.3 Muestra del *Focus group*

Variables	categorías	Muestra
Género	Mujeres	3
	Hombres	2
Titulación	Educación primaria	5
Edad	10-20 años	5

Fuente de elaboración propia

El método de registro fue el siguiente: se grabó la reunión y se tomaron notas en el cuaderno de campo de la investigadora. Para la grabación se empleó la grabadora del móvil (grabación de sonido). Además, recogimos en el cuaderno de campo anotaciones sobre el desarrollo y comentarios realizados *off de record*.

La dedicación a la técnica fue exclusiva tomando notas de todos los temas e ideas planteadas y que se querían formular. Así, el desarrollo discursivo fue organizado y pautado siguiendo el orden establecido, respondiendo a las preguntas propuestas. La participación en la técnica fue valorada como proceso de reflexión individual y colectiva sobre la temática abordada. Durante el desarrollo del *focus group*, los participantes mostraron una actitud receptiva, colaborativa y respetuosa que predominó durante el desarrollo de toda la técnica. Fueron elementos principales del grupo el acuerdo y el reconocimiento a quienes participaban en la investigación. Las sesiones se realizaron en una sala neutra del instituto con luz natural, temperatura agradable, sin ruido, mesa grande y sillas cómodas. La preparación de la sala y la disposición de los miembros facilitó la

interacción de los participantes. Se eligió el horario de mañana, debido a la asistencia de los alumnos/alumnas del IES.

El papel de la investigadora fue de animadora y orientadora a lo largo de la discusión y no como protagonista. La tarea fue distribuir el turno de palabra de manera equitativa y actuar como moderadora en todo momento o reactivando la discusión cuando esta caía en silencios o puntos muertos. Posteriormente, en el análisis de la información cualitativa se utilizó el programa ATLAS.ti 6.0 que facilitó la organización, manejo e interpretación de datos textuales.

3.8.2. Cuaderno de Campo

Esta fue otra de las técnicas utilizadas, que, de acuerdo con Zabala (2004), sirve para analizar las posibilidades que ofrece el cuaderno de campo en la reflexión del profesorado. En este sentido, el autor destaca este carácter reflexivo sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza y en el cuaderno se recogió información de las diferentes sesiones poniendo especial atención a nuestro objetivo de estudio. Desde el comienzo consideramos que las notas recogidas en el cuaderno de campo eran materiales que nos permitirían observar la realidad práctica y entender la complejidad del objetivo de estudio (Calleja, 2002). Así, la observación participante sirve para obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y es uno de los procedimientos de observación más utilizados en la investigación cualitativa (Rodríguez et al., 1996). Dicha observación favorece un acercamiento de investigador a las experiencias en tiempo real que viven las personas (p.166).

En nuestro cuaderno de campo, realizado durante el desarrollo del proyecto EMI, grabamos audios y elaboramos mapas diagramas sobre el contexto o ambiente y los participantes observados. Realizamos descripciones pormenorizadas de lo observado, los análisis intuitivos sobre lo que se observó, esto es, los documentos recogidos por su relevancia, los registros audiovisuales de la actividad, las reflexiones metodológicas y las teóricas sobre cómo proceder con la investigación. Así, en las anotaciones de las observaciones describimos lo que escuchamos o vimos de los participantes y en las anotaciones interpretativas lo que percibimos sobre emociones o interacciones de los participantes. Hemos desarrollado un cuaderno de campo al que le añadimos comentarios del observador para dar mayor credibilidad al documento de registro de datos.

3.8.3. Notas de Campo

Las notas de campo deben incluir descripciones de personas, acontecimientos y conversaciones, registrando en el papel todo lo que se puede recordar sobre la observación. Emerson (2011) explica que las notas de campo constituyen descripciones de experiencias y observaciones que el investigador ha realizado mientras participa en forma intensa e involucrada en la vida de los otros (p.4). De esta manera, el registro de campo lo componen todos los materiales documentales que realizamos en la investigación, fotos, grabaciones de audio, vídeos, así como anotaciones a través del cuaderno de campo. Emerson propone, al respecto, “seguir trayendo a la memoria escenas e interacciones observadas como un reportero, recordar diálogos y movimientos como un actor; ver colores, formas, texturas y relaciones espaciales como un pintor o fotógrafo; estados anímicos, ritmos y tonos de voz como un poeta” (2011, p.34).

De esta manera, la secuencia y duración de los acontecimientos y conversaciones se registró con la mayor precisión posible. Todas las notas de campo las realizamos inmediatamente después de terminar la experiencia, es decir, el proyecto EMI. Durante las sesiones se hicieron grabaciones de audio para, a posteriori, poder escuchar con más detenimiento detalles que no se captaron en la observación directa. Estas observaciones describieron lo que estábamos escuchando y viendo en los participantes observados y así, contar con una narración de los hechos. Igualmente, las fotografías de alguna clase o de las actividades ayudaron a la investigadora a tener un mayor detalle del proceso. Al final de cada sesión realizamos las anotaciones, reflexiones y puntos de vista de los integrantes del grupo.

El proceso de codificación utilizado fue el siguiente:

En el caso del cuaderno de campo, fundamental en el presente estudio, la codificación se realizó utilizando como primeras letras DC. A continuación, el día y número de mes y, por último, el párrafo y la numeración.

Tabla 3.4 Ejemplo de codificación del cuaderno de campo

Diario de campo	Día/mes	Párrafo	Ejemplo de Código	Ejemplo de transcripción
CC	Nº día/nº mes	P y numeración	DC15- 2	Cuaderno de campo de la sesión de 15 febrero

Fuente de elaboración propia

La codificación de personas, en el caso del alumnado fue realizada utilizando la primera letra A. A continuación, el curso y el nivel, 1 ESO, luego el número de mes y, por último, el párrafo y la numeración.

Tabla 3. 5 Ejemplo de codificación del alumnado

Alumno	Curso/nivel	Nº de clase	Ejemplo de código	Ejemplo de transcripción
A	Nº de curso/nivel	Nº de clase	A410	Alumno de 1 ESO que tiene el número 10 en clase

Fuente de elaboración propia

Análisis de credibilidad del estudio

En este apartado vamos a analizar qué estrategias hemos utilizado para validar la investigación. Consideramos que la credibilidad está supeditada al entorno y a las personas investigadas. Siguiendo a Rodríguez et al. (1996), los rasgos que se han asociado a la calidad de la investigación educativa han sido la fiabilidad y la validez. Este criterio permite reflexionar sobre la necesidad de revisar si la investigación reúne condiciones de rigor y veracidad de los hallazgos. Todos los datos son válidos cuando nos ofrecen información importante sobre nuestro objeto de estudio. Por ello, desde la objetividad y neutralidad se pretende un compromiso con el conocimiento para desarrollar dicho análisis. Mertens (2010) explica en un instrumento de medición, la objetividad se refiere al grado en que éste es o no permeable a la influencia de los sesgos y tendencias del investigador/a o investigadores/ras que lo califican e interpretan. Así, Hernández-Sampieri señala que la objetividad se refuerza mediante la estandarización en la aplicación del instrumento y en la evaluación de los resultados (p. 207).

Por otra parte, hubo la honestidad en la información proporcionada a los participantes en todo momento y los participantes tuvieron la información sobre lo que estábamos observando. La aplicación de los instrumentos y recogida de información estuvo siempre a cargo de la investigadora, al igual que el proceso de análisis e interpretación de los datos, que fue responsabilidad de la investigadora. También, lo fue la consistencia con la posibilidad de obtener los mismos resultados al realizar el estudio con los mismos o similares sujetos y/o contextos. “Si diferentes instrumentos o criterios miden el mismo concepto o variable, deben arrojar resultados similares” (Hernández-Sampieri, p.202).

Por último, tuvimos en cuenta la neutralidad de los hallazgos encontrados y la independencia de los datos con respecto a la investigadora. Así, la transferibilidad entendida como el grado en que los resultados de la investigación pueden ser comparados con los de otros estudios relacionados, proporciona elementos para analizar la posibilidad de aplicar los resultados de investigación a otros sujetos o contextos. La transferibilidad o validez externa hace referencia a la representatividad de los sujetos investigados con respecto al universo al cual pretenden extenderse (Ruiz, 2003). En esta línea, nuestros resultados pueden ser transferibles al conjunto de estudiantes de los institutos de Cantabria. Sin embargo, no podemos extrapolar las conclusiones a todos los institutos de Educación Secundaria Obligatoria de nuestro país puesto que cada uno tiene particularidades que influyen en los resultados, aunque, somos conscientes de que la generalización no es el objetivo que persigue una investigación cualitativa como es el caso de nuestro estudio.

Tabla 3.6. Criterios de calidad de la investigación

METODOLOGÍA CUALITATIVA			
Credibilidad	Transferibilidad	Honestidad	Objetividad

Fuente: Elaboración propia

3.9. PROCEDIMIENTO. FASES DE INVESTIGACIÓN

En el desarrollo de este estudio se siguieron las siguientes fases de investigación (Pantoja, 2009):

- Inicio: partir de una necesidad para emprender la investigación.
- Elección del tema: tras analizar la idea inicial se elige un tema.
- Problema general: define el espacio en que se moverá la investigación.
- Revisión bibliográfica: es lo que se conoce como el estado de la cuestión.
- Concreción del problema, preguntas: se plantea el problema tras la revisión de la literatura. Tras el problema se formulan los objetivos.
- El diseño y la metodología: se define el plan a seguir.
- Recogida de datos: en relación con el problema.
- Análisis de datos y presentación de los resultados: a través de tablas, figuras, diagramas para la interpretación de lo que se ha conseguido en la investigación.
- Interpretación de los resultados.
- Conclusiones: es el resumen de la de la investigación.

A continuación, presentamos un resumen del proceso de investigación y posteriormente un cronograma que recoge todas las fases del estudio.

El desarrollo de la investigación se desarrolló en tres etapas comprendidas entre el curso académico 2022-23 donde se inició la investigación y el curso 2023-24. La recogida de información se ha llevado a cabo en tres fases: exploratoria, de desarrollo y de profundización.

En relación con la primera fase de diseño de la investigación, comenzó durante el curso 2022-23 con la definición del problema y la selección de la muestra tanto de los estudiantes que cursan 1 ESO como de los expertos, así como la elaboración del *focus group*. Se desarrolló durante el primer trimestre del curso (septiembre-diciembre). El trabajo en esta fase comenzó informando a las familias sobre las características generales y objetivos de esta investigación. A continuación, se envió una carta de consentimiento informado para que las familias concedieran la autorización voluntaria para participar en el estudio. En este sentido, como ya se comentó en la descripción de los participantes, la muestra la conformaron los estudiantes de 1 ESO matriculados en la materia de música. También, en esta fase se diseñó el guión de las preguntas y la elaboración de las dimensiones del grupo de discusión y la revisión de la literatura. Por último, se llevó a cabo el desarrollo del proyecto EMI en el instituto.

En la segunda fase de trabajo de campo se contactó con el alumnado a través de la comunicación directa entre la profesora de música del instituto (también investigadora) y el alumnado. Los estudiantes participaron en el *focus group* que fue realizado solicitándoles previamente en la clase de música del IES, solicitándoles su participación voluntaria y garantizando el anonimato. Además, los alumnos/as desarrollaron el proyecto EMI de integración artística³².

³² La propuesta didáctica de integración artística podría consistir en la elaboración de una *performance* a partir de un montaje sonoro elaborado por ellos mismos, que tuviese como elemento motivador una

Por último, la tercera fase de análisis de resultados comenzó con el análisis del proyecto EMI y revisión del *focus group* y la elaboración de las conclusiones y discusión.

Las diferentes fases en las que se llevó a cabo la presente investigación se detallan en el siguiente cronograma que la tutora y directora de la tesis revisó con el objetivo de cumplir los plazos establecidos.

3.9.1. La fase 1: Exploratoria (septiembre de 2023- diciembre de 2023)

Tras la revisión de literatura, en esta fase se llevaron a cabo las siguientes acciones:

1-Información y permisos:

- A las familias y al alumnado sobre las características generales y objetivos de esta investigación.
- Carta de consentimiento informado para las autorizaciones.

2-Diseño del guión de las preguntas y elaboración de las dimensiones del *focus group*.

3- Validación: el objetivo de conocer si las preguntas planteadas eran adecuadas y relevantes para recoger información sobre los conceptos a tratar. Para ello, se realizó una consulta a cuatro jueces expertos, que fueron seleccionados atendiendo a su amplio conocimiento sobre la temática específica y a su experiencia en la realización de investigaciones cualitativas siguiendo la guía de preguntas de los grupos focales, de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008).

4- Diseño del Proyecto EMI

3.9.2. La fase 2: Desarrollo (enero de 2024-marzo de 2024)

En esta fase se llevaron a cabo los grupos focales pre y post, así como el proyecto EMI que tuvo lugar durante el segundo trimestre del curso.

1-Grupo música-plástica: se desarrolló un proyecto EMI (ver apartado 3.8.5) con los alumnos/as de 1 ESO que cursan música y plástica.

2-Pre y post: Los alumnos/as con autorización firmaron la aceptación voluntaria para participar en esta investigación con el objetivo de demostrar que la educación musical y la interdisciplinariedad de las artes contribuye a la inclusión educativa en la Educación Secundaria Obligatoria. Además, se observó el proceso de elaboración de las propuestas interdisciplinares de inclusión educativa utilizando como recurso educativo las artes. Los alumnos/as crearon la propuesta artística de integración artística³³. Con los expertos se

problemática social, en la que se utilizarían diferentes lenguajes artísticos (dramatización, danza, artes visuales, literatura, música, etc.)

³³ La propuesta didáctica de integración artística podría consistir en la elaboración de un performance a partir de un montaje sonoro elaborado por ellos mismos, que tuviese como elemento motivador una problemática social, en la que se utilizarían diferentes lenguajes artísticos (dramatización, danza, artes, visuales, literatura, música etc.)

contactó a través de la profesora de música y se solicitó la autorización para la participación en el mismo.

3- Implementación del proyecto EMI: los participantes llevaron registros de sus proyectos para reflexionar cómo la educación musical ayuda a introducir espacios inclusivos en el aula. También, se llevaron a cabo situaciones de aprendizaje significativo basado en el trabajo colaborativo y aprendizaje basado en proyectos (ABP).

3.9.3. La fase 3: Análisis de datos (abril de 2024- mayo 2024)

1-Del focus group

Se siguió el proceso planteado por Hernández, Fernández y Baptista (2006) para el análisis de la información recogida por el medio del *focus group* como se explica a continuación:

- Recolección de datos gracias a la realización y grabación de dos grupos focales, uno con profesorado y otro con estudiantes del instituto.
- Organización de los datos e información. Se introdujeron las transcripciones de los dos grupos de discusión en el programa ATLAS.ti para su posterior análisis.
- Preparación de los datos para el análisis. Para ello, se introdujo cada transcripción como documento independiente, para así poder trabajar individualmente con cada una.
- Revisión de datos. Se leyó cada transcripción por separado prestando especial atención a la información más relevante.
- Selección de las unidades de análisis. En una segunda lectura se fueron seleccionado las citas textuales, que por su contenido se convirtieron en unidades de análisis relevantes.
- Codificación de las unidades de análisis seleccionadas. En esta fase se crearon códigos, que permitieron clasificar el material a un nivel más abstracto.
- Codificación de las categorías. Una vez codificadas las unidades de análisis se procedió a la creación y codificación de categorías.
- Descripción de las categorías codificadas. Descripción del significado de cada categoría.
- Finalmente, se organizaron los resultados dando respuesta a las preguntas de investigación que surgieron gracias al análisis del contenido.

Por lo tanto, el análisis de los datos obtenidos nos permitió explicar y describir el fenómeno objeto de estudio, así como dar respuesta al problema inicial planteado (Bisquerra, 2004). Se analizaron datos obtenidos del cuaderno de campo, de las notas de campo y de los resultados fruto de la implementación del proyecto EMI.

Se describe en este apartado la forma en que se acometió el análisis cualitativo de los datos, según la referencia de Tójar (2006). En primer lugar, se realizó un análisis de contenido centrado en el aspecto semántico de los textos. Así, se realizaron tres tipos de lectura literal, interpretativa y reflexiva junto con las reflexiones de la investigadora. En segundo lugar, se realizó una reducción de datos durante el proceso de análisis para descartar una pequeña parte de la información. Dicha reducción de datos consistió en separar la información en unidades más grandes e ir separando en otras más pequeñas. Así, las unidades de análisis más pequeñas que se delimitaron fueron los argumentos contenidos en cada respuesta.

El análisis de los datos cualitativos debe ser explícito, sistemático y encaminado a la extracción de conclusiones, es decir, es necesario que los métodos sean creíbles, fiables

y que puedan replicarse (Miles, Huberman & Saldaña). Para este análisis de datos cualitativo se utilizó el ATLAS.ti³⁴ que es una herramienta que organiza el material de forma sistemática y facilita el manejo e interpretación de grandes cantidades textuales. Dicha herramienta se utilizó para asignar cada respuesta a su correspondientes categorías y subcategorías de análisis. El programa permite visualizar la cantidad de citas que fueron asignadas a un código. Además, el software posibilitó comparar argumentos positivos frente a argumentos negativos que resultaran interesantes para la investigación.

La clasificación, descripción y análisis de los resultados obtenidos en los *focus group* se desarrolló entre enero y marzo durante el segundo trimestre del curso.

3.9.4. La fase 4: Profundización (junio de 2024- agosto de 2024)

En esta fase final de investigación se buscó generar propuestas sobre inclusión educativa a través de la música y la plástica desarrollando las distintas competencias que propone la LOMLOE. Se desarrolló a lo largo de los meses de junio y agosto.

CRONOGRAMA DE LAS FASES

Se presentan todas las fases descritas en el siguiente cronograma:

Tabla 3.7 Cronograma

Fases	Muestra	Método-Instrumentos
FASE EXPLORATORIA (septiembre-diciembre)	1- Información y permisos 2- Diseño del guión 3- Revisión literatura 4- Proyecto EMI	- Observación del desarrollo de la propuesta didáctica de integración artística.

³⁴ El programa ATLAS. ti es una herramienta de uso tecnológico y técnico creada con el objetivo de apoyar la organización, el análisis e interpretación de información en investigación cualitativa. El programa permite trabajar y organizar grandes cantidades de información en una amplia variedad de formatos digitales.

FASE DESARROLLO (enero-marzo)	1-Los <i>focus group</i> pre y post 2-La implementación del proyecto EMI • Focus group • Observación del desarrollo de la propuesta didáctica de integración artística.
FASE ANÁLISIS DE DATOS, RESULTADOS Y CONCLUSIONES DEL ESTUDIO (abril-mayo)	1-Análisis de los resultados del proyecto EMI 2-Resultados 3- Discusión y conclusiones
FASE PROFUNDIZACIÓN (junio-agosto)	

Fuente: elaboración propia

3.9.5. Proyecto EMI

El proyecto de EMI fue implementado en el marco de la asignatura de música del IES Villajunco con el alumnado de 1 ESO y su diseño teórico-práctico perseguía dos objetivos:

1. Proporcionar a los estudiantes formación relacionada con la inclusión a través de la transversalidad de las artes.
2. Fomentar los proyectos EMI en los institutos como herramienta inclusiva en las aulas.

Para la realización de la propuesta se utilizaron 10 sesiones de clase de 1 hora de duración. La formación comprendió tanto aspectos teóricos como prácticos que se fueron desarrollando complementariamente. Para el desarrollo de los aspectos teóricos se dedicaron 4 sesiones y 6 sesiones para las actividades prácticas. Estas se destinaron a la realización de un proyecto EMI sobre la que se recogió la valoración del alumnado por medio de un *focus group* presentado en el punto referido a los instrumentos de recogida de datos.

Formación teórica

Se detallan a continuación los contenidos teóricos impartidos al grupo de clase con una metodología activa, en sesiones en las que se alternaron la exposición de la docente con actividades de participación del alumnado.

1-Interdisciplinariedad artística:

- a. Integración entre disciplinas artísticas (integración de una disciplina artística con otras materias e integración de disciplinas artísticas entre sí y otras asignaturas). Ejemplos de proyectos interdisciplinares de EMI desarrollados en centros escolares.

2-Globalización:

- a. La transversalidad de las artes y el currículum.
- b. El enfoque por competencias en la LOMLOE.

3-La Educación Musical como materia en ESO

- a. Las disciplinas artísticas presentes en la ESO.
- b. Las diferentes formas de transversalidad de las artes a través los contenidos de la EMI.
- c. La EMI en el currículum de la LOMLOE.

Formación práctica

El alumnado del IES, a partir del diseño inicial del proyecto de EMI, trabajó colaborativamente para idear un proyecto grupal de aula que fomentase la inclusión a través de la transversalidad de las artes.

Actividad principal

La realizaron un proyecto de EMI a través de la transversalidad de las artes. De esta manera, los estudiantes de manera colaborativa elaboraron un trabajo que integró los lenguajes artísticos y abordó algún tema sobre inclusión social con el objetivo de cambiar la sociedad del siglo XXI.

Fundamentación de la actividad

La posibilidad de ofrecer el aprendizaje de los lenguajes artísticos dentro de la formación integral de los estudiantes de la ESO fundamenta la propuesta. Como señala la LOMLOE, la ciudadanía reclama un sistema educativo moderno, más abierto, menos rígido, multilingüe y cosmopolita que desarrolle todo el potencial y talento de nuestra juventud. Por ello, garantizar una formación adecuada pasa por proporcionar una formación integral, que se centre en el desarrollo de las competencias en el alumnado.

1) Pautas para realizar la producción

Descripción general del proyecto EMI

En este trabajo se presentó la propuesta que relacionaba los lenguajes artísticos y debía incluir temáticas vinculadas con algún problema de nuestra realidad social actual.

Los elementos de la producción para los estudiantes son los siguientes:

1)Temáticas:

el proyecto se elaboró siguiendo estas propuestas:

-Aspectos relacionados con la realidad actual: problemáticas sociales relacionadas con la EI.

-Aspectos relacionados con los ODS y agenda 2030

2) Lenguajes artísticos:

Se integró la música con al menos dos lenguajes artísticos más (artes visuales³⁵, danza, teatro, literatura).

3) Propuestas artísticas:

Dicha propuesta desarrolló otra propuesta distinta a las planteadas.

Sobre la originalidad de las producciones

Se utilizaron fragmentos de obras de arte preexistentes (siempre y cuando se mencione quién es el autor/a de la obra para no cometer plagio). Este proyecto se propuso para que exploraran nuevas maneras de combinar diferentes elementos de lenguajes artísticos.

A continuación, señalaremos algunas de las propuestas artísticas que trabajaron en el proyecto EMI:

a) Performance

en esta propuesta convergen elementos escénicos y sonoros con temáticas relacionados con problemas sociales. Dicha propuesta estaba enmarcada dentro de las metodologías pedagógicas del aprendizaje-servicio realizado desde un enfoque de los lenguajes artísticos con el objetivo de contribuir a la consecución de un cambio social.

b) Videoarte

es una forma de expresión que se basa en el uso de tecnología de vídeo como medio visual y audible. El videoarte³⁶ permitió al alumnado utilizar recursos tecnológicos y herramientas relacionadas con la grabación y edición del sonido.

c) Aprovechar trabajos que se realizaron en la materia de Educación plástica o Lengua (literatura)

d) Paisaje sonoro

Este concepto explica cómo podemos distinguir y estudiar el universo sonoro que nos rodea. Definido por M. Schafer³⁷ es un ambiente sonoro y puede referirse a entornos naturales o urbanos, a construcciones abstractas (composiciones musicales, montajes analógicos o digitales que se presentan como ambientes sonoros). Dicho paisaje puede ser de la ciudad o una parte de la ciudad en la que viven el alumnado y relacionarlo con la contaminación acústica. Así, la metodología utilizada se correspondió con el aprendizaje centrado en el desarrollo de la competencia cooperativa y colaborativa del estudiante.

e) Relato sonoro

A través del relato sonoro se mejoran las competencias lingüística, artística, social y digital del alumnado de la ESO. También, se fomentó el trabajo colaborativo y la transversalidad a través de las artes. Dicho proyecto une la música y la expresión oral, que utiliza la música para apoyar las grabaciones de breves historias autobiográficas o de problemas sociales en formato podcasts³⁸. El objetivo de la propuesta fue recopilar archivos sonoros de historias de vida o problemas sociales de un minuto de duración. Así, los narradores podían tener diferentes franjas de edad. Los estudiantes formaron equipos

³⁵ En un sentido amplio incluyendo la fotografía, el arte digital, etc.

³⁶ El videoarte o arte audiovisual surgió a finales de la década de 1960 con la nueva tecnología de vídeo de consumo, como las grabadoras de vídeo y puede tomar muchas formas grabaciones que se emiten, instalaciones vistas en galerías o museos, obras transmitidas en línea etc.

³⁷ El concepto de paisaje sonoro se consolida en los intereses de investigación desarrollados por un grupo de trabajo dirigido por un grupo de trabajo por R. Murray Schafer, músico, compositor, ambientalista y profesor de estudios en comunicación en la Universidad Simón Fraser en Burnaby, Canadá.

³⁸ Podcast (blog de audio) es una serie episódica de archivos multimedia digitales que un usuario puede descargar a un dispositivo personal o bien escuchar en línea.

de trabajo desarrollando la competencia cooperativa y colaborativa. Desde una perspectiva global tenía una dimensión social fomentado la EI y utilizando los recursos tecnológicos.

2) Desarrollo de la experiencia

A continuación, explicamos los distintos apartados del desarrollo de la experiencia:

1) Presentación de la experiencia

Se comenzó explicando al alumnado las líneas generales del proyecto y las pautas para realizarlo.

2) Tareas del trabajo colaborativo

En este apartado, los estudiantes decidieron sobre la propuesta artística de manera individual para la siguiente sesión. La temática sobre la que trabajaron abordaba diferentes aspectos como la inclusión, la violencia de género, etc. Después, se organizó el trabajo colaborativo sobre el proyecto EMI. Cada grupo buscó información sobre la temática elegida. A continuación, los integrantes repartieron la información y la puesta en común de la información recopilada por el resto del grupo. También, reflexionaron sobre el mensaje que querían transmitir al público.

3) Realización de los proyectos EMI

En este punto, se realizó el diseño y montaje del proyecto. Así, se dedicaron varias sesiones a la elaboración de las creaciones grupales y los ensayos para la puesta en escena.

4) Reflexión sobre el trabajo realizado

La reflexión sobre el trabajo realizado con exposiciones orales en las que se propone la intervención de todos los participantes. Así, los estudiantes utilizaron los recursos tecnológicos disponibles, aprendiendo a usar algunas herramientas relacionadas con la grabación y la edición del sonido. Además, de las plataformas y redes sociales para la difusión del trabajo.

El enfoque de transversalidad del proyecto coincidió con la experiencia colaborativa de integración de lenguajes artísticos de los estudiantes. Esto posibilitó que los estudiantes pudieran adquirir tanto aprendizajes artísticos como de otro tipo entre ellos, las problemáticas sociales abordadas, habilidades personales y sociales necesarias para el trabajo en grupo.

Resumen capítulo 3

Este capítulo aborda el apartado metodológico del estudio, en el que se expone la investigación realizada explicando los aspectos relacionados con el proceso de investigación que hemos seguido. Así, esta tesis puso el foco en la reflexión sobre la inclusión a través de la transversalidad de las artes y, concretamente, a través de la Educación Musical Inclusiva (EMI).

En el capítulo se describen los dos objetivos de la Tesis: el primer objetivo general fue explorar las perspectivas de un grupo de estudiantes de 1 ESO de un instituto de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la ciudad de Santander y un grupo de

expertos acerca de la EMI a través de la transversalidad artística. Y, el segundo objetivo, observar la implicación en la participación de este alumnado en un proyecto EMI de transversalidad artística. Esta investigación se enmarca, dentro del ámbito educativo con un posicionamiento metodológico de enfoque cualitativo y de tipo etnográfico y, la muestra participante estuvo integrada por alumnado y un grupo de expertos.

Igualmente, se señalan las estrategias y técnicas de obtención de datos utilizadas fueron las siguientes: observación participante y no participante, análisis de documentos y *focus group* (FG), así como el cronograma relativo al procedimiento llevado a cabo mediante las distintas fases, exploratoria, desarrollo, fase análisis de datos, resultados y conclusiones del estudio y profundización.

Por último, se expone la implementación del proyecto de EMI en el marco de la asignatura de música del IES con el alumnado de 1 ESO y su diseño teórico-práctico persiguieron dos objetivos.

CAPITULO 4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS CUALITATIVOS DEL ESTUDIO

4.1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo presentamos los resultados del análisis del *Focus Group* (FG) con alumnado y grupo de expertos del instituto Villajunco. Como queda recogido en el Capítulo 3, el grupo de estudiantes estaba compuesto por tres alumnas y dos alumnos y el grupo de expertos por 4 docentes en activo (2 educación plástica y 2 filosofía) que habían manifestado interés por las cuestiones relacionadas con el tema de esta tesis “La inclusión a través de la transversalidad de las artes: la educación musical inclusiva”. De nuevo, la presentación de los resultados la realizamos siguiendo el objetivo de garantizar el anonimato de las personas participantes y, por tanto, especificando el género, únicamente, cuando aporte información significativa al relato. Para mayor riqueza del análisis, el discurso de todos los participantes es también contextualizado y puesto en diálogo con los conocimientos teóricos y empíricos aportados por las distintas disciplinas abordadas.

A continuación, presentamos una síntesis de los resultados cualitativos tras haber sido analizados siguiendo los postulados de la Teoría Fundamentada (Glaser & Strauss, 1967). El investigador/a, partiendo de los datos que posee y del contexto en el que se desarrollan, realiza un estudio analítico proseguido de una reflexión en la que se tiene en cuenta la información del FG, los conocimientos del investigador y la interpretación de los datos. Una vez analizados los datos inductivamente, establecemos una serie de códigos, categorías y subcategorías deductivas-inductivas. Así, a través de estos resultados hemos dado respuesta a las preguntas de investigación planteadas.

4.2. RESULTADOS DE LOS FOCUS GROUP CON ESTUDIANTES

En este apartado se muestran los resultados obtenidos del análisis de la información recabada cualitativamente con el grupo de estudiantes. Para su exposición, seguimos el orden de los objetivos específicos propuestos inicialmente. También, han aportado información de interés para contrastar, completar y ampliar, desde la visión del investigador, los resultados obtenidos a partir de las argumentaciones vertidas por los estudiantes en el pre y post FG. Así, en la información recogida aparecen los datos más significativos que sirven para elaborar una adecuada interpretación de los hechos observados.

Se describe la forma en que se acometió el análisis cualitativo de los datos, según la referencia de Tójar (2006). En primer lugar, se realizó un análisis de contenido centrado en el aspecto semántico de los textos. Así, se hicieron tres tipos de lecturas literal, interpretativa y reflexiva junto con las reflexiones de la investigadora. En segundo lugar, se realizó una reducción de datos durante el proceso de análisis para descartar una pequeña parte de la información. Dicha reducción de datos consistió en separar la información en unidades más grandes e ir reduciendo en otras más pequeñas.

El análisis de los datos cualitativos se realizó a través del programa ATLAS.ti 6.0 que facilitó la organización, manejo e interpretación de grandes cantidades de datos textuales. Siguiendo los postulados de la Teoría Fundamentada se establecieron una serie de

categorías, subcategorías y códigos deductivas-inductivas, con subcategorías, tal y como se recoge en la siguiente tabla 1 (matriz para el análisis de categorías/subcategoría). Por otro lado, a partir de la transcripción y codificación de los FG, se seleccionaron las citas textuales representativas de cada categoría.

4.2.1. La matriz para el análisis de categorías/subcategorías

Se presenta la matriz, una vez analizados los datos inductivamente, establecido una serie de códigos y las categorías deductivas-inductivas, algunas de ellas con subcategorías de la matriz del tema de investigación “La inclusión a través de la transversalidad de las artes: la educación musical inclusiva” y los proyectos musicales inclusivos (EMI), tal como se puede ver en la siguiente tabla.

Categorías y subcategorías de matriz sobre los beneficios de la inclusión a través de la transversalidad de las artes.

Tabla 4. 1: Códigos, categorías y subcategorías establecidas para el análisis de los datos cualitativos.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGO
Experiencias musicales proyectos EMI		EXPE_ EMI
Beneficios de incluir la transversalidad a través de las artes	Secundaria	BEN_Artes
Educación musical como recurso inclusivo	Positivos	POS_ EMI
	Negativos	NEG_ EMI

Papel que juega la EMI en siglo XXI		EMI_XXI
--	--	---------

Fuente de Elaboración Propia.

Seguidamente, mostramos la información relevante, tanto a través de citas textuales o unidades de análisis y networks o mapas conceptuales, dando respuesta a las preguntas de la investigación planteadas. Para ello, analizamos al colectivo objetivo de estudio (alumnado de 1 ESO).

4.2.1.1. Resultados objetivo 1

A continuación, presentamos los objetivos generales de la investigación con las preguntas realizadas en el FG. Así, el objetivo general 1 de la Tesis Doctoral era explorar las perspectivas de un grupo de alumnos/as de 1 ESO del instituto público de la ciudad de Santander y un grupo de expertos acerca de la EMI a través de la transversalidad artística. Con el fin de dar respuesta en relación con el objetivo específico 1, determinar el grado de conocimiento sobre proyecto EMI, formulamos la primera pregunta: ¿Cómo definirías la Educación Musical Inclusiva?

Los estudiantes confirmaron que la música era una herramienta de inclusión en secundaria con comentarios como *“cuando tocamos todos juntos en el colegio”*. Los participantes creen que niños que no tienen muchos recursos y si tienen algún problema de integración, la música puede ayudarles, *“así, los niños que no tienen muchos recursos pueden pasarlo bien y disfrutar”*. También, en el pretest aparece la idea *“si le hacen bullying puede estar con amigos y hacer amigos”*. Al respecto, coincidimos con Albornoz (2009) en que en el aula se suscita una diversidad de emociones como el temor o la frustración que no encuentran espacio para ser procesadas y que pueden influir destructivamente en la actitud general del alumnado (p.68).

En esta línea con el objetivo general 1 concretado en el objetivo específico 1, que trataba de definir qué grado de importancia de los beneficios nivel personal, educativo y social, abordamos la segunda pregunta: ¿cómo crees tú que beneficia la transversalidad de las artes en la educación inclusiva como estudiantes?

Los participantes explicaron que tenía beneficios personales, sociales y educativos. Además, indicaron que la música les ayudaba en su vida en general. El poder de la música para reforzar emociones parece demostrado y es un recurso en el proceso integral de la persona. Entre los beneficios a nivel personal los estudiantes destacaron los que se relacionaban con el bienestar psicológico del propio alumnado con una visión utilitaria de la música que no se aleja de la idea terapéutica de la música. La relación se establece a nivel personal entre la experiencia musical y el estado de ánimo. Además, no se trata de una experiencia que ocurre de forma aislada, sino que es algo cotidiano en la vida de los

jóvenes *“Cuando tienes muchas cosas que hacer, te relaja algo la música”* un estudiante del grupo indicaba que *“a la gente normal le gusta la música, le gusta escucharla”*.

De esta manera, en el ámbito social se constataba en el pre y post una mejora de la convivencia en el instituto y la adquisición de habilidades para trabajar en equipo. Entre las contribuciones en el ámbito intelectual encontramos algunas que se remiten al ámbito cognitivo relacionados con la resolución de problemas y otras académicas. Dentro de esta perspectiva cognitiva, Eisner (1987) afirmaba que mediante el trabajo artístico se contribuye a desarrollar las formas de pensamiento sutiles y complejas. Coincidimos con este autor:

“Las actividades artísticas brindan la ocasión de que el niño libere emociones encerradas que no pueden expresar en las denominadas áreas académicas. En este sistema de referencia el arte se utiliza como vehículo de auto expresión; se concibe como algo que contribuye a la salud mental” (2004, p.8).

La tercera pregunta formulada a los estudiantes en relación con nuestro objetivo general y específico 1 señalaba conocer la opinión acerca del uso de los lenguajes artísticos como recurso inclusivo de investigación. La pregunta ¿Qué aspectos como estudiantes les parecen interesantes para participar en propuestas disciplinares de integración artística en centros de Secundaria? supuso una reflexión acerca del potencial educativo de las artes en contraposición a la escasa importancia que se le otorga en la sociedad y en los institutos de secundaria. Esta situación se intenta modificar con argumentaciones de autores como Gardner (1994), Eisner (1987), Hallam (2010) y Peñalba (2017). Veamos cómo:

En el pretest aparece esta reflexión por parte de unos de los estudiantes *“A lo mejor cuando seamos mayores podemos intentar que haya más ayudas para gente que no tiene los suficientes recursos para poder comprar instrumentos o clases de música”*. Durante el proceso de elaboración del proyecto se observó que los estudiantes que destacaban ayudaban a los que tenían más dificultades.

4.2.1.2. Resultados objetivo 2

En relación con el objetivo general 2, observar la influencia que puede tener la implicación de este alumnado en un proyecto EMI de transversalidad artística, y con el objetivo específico 2, documentar el proceso de participación del alumnado de investigación, planteamos la cuarta pregunta: ¿pueden las experiencias de aprendizaje contribuir a lograr prácticas innovadoras que fomenten la educación musical inclusiva? ¿Cómo?

La respuesta fue clara, ya que todos contestaron de manera afirmativa. Los participantes opinaban que mejoraba la convivencia en el aula de secundaria y favorecía el trabajo colaborativo en las clases. Por esto, los estudiantes que han participado en este tipo de experiencias opinaban que se fomenta la EMI a través del aprendizaje cooperativo mediante el trabajo en equipo. Así, mencionaron aspectos positivos en el pretest sobre el trabajo colaborativo realizado, lo que apoya la idea de la investigadora de trabajar en el aula de esta forma.

En relación con el objetivo general 2, observar la influencia que puede tener la implicación de este alumnado en un proyecto EMI de transversalidad artística, y con el

objetivo específico 2, documentar el proceso de participación del alumnado de investigación, realizamos la quinta pregunta: ¿Cómo crees que podría ser utilizada como recurso de inclusión junto a otras artes en el aula? ¿Por qué y en qué medida?

Los participantes señalaron que la música influye en cada individuo de forma particular, en el sentido de que hay determinados rasgos que hacen creer que su aplicación grupal y sus efectos totales pueden afectar a una mayoría de la sociedad, por lo que el factor social de este tratamiento posee una evidente dimensión social (Fernández-Company, 2015). Además, se considera la inclusión de la música como apoyo en programas de acción tutorial que facilitará la labor del docente en el aula de secundaria, así como la detección de dificultades o necesidades de aprendizaje de los estudiantes. En esta línea, la investigación psicoeducativa ha concedido importancia a las habilidades personales que influyen sobre el bienestar emocional, la calidad de las relaciones interpersonales, la salud o el rendimiento académico.

En relación con el objetivo general 2, observar la influencia que puede tener la implicación de este alumnado en un proyecto EMI de transversalidad artística, y con el objetivo específico 2, documentar el proceso de participación del alumnado de investigación, se abordó la pregunta sexta del FG: ¿Conoces proyectos interdisciplinarios artísticos que incluyan prácticas inclusivas en los centros educativos? Los estudiantes afirmaron no conocer este tipo de proyectos ni participar en ellos hasta llegar al instituto con la profesora de música en 1 ESO. Esto refleja la escasa importancia que se le otorga en la sociedad y en los centros educativos, si bien tanto en el pretest como en el postest predominan las valoraciones positivas en relación con nuestro tema de investigación. Por esta razón, se propone poner el foco en la formación del profesorado para aumentar una eficacia real en la enseñanza.

Después de confirmar la falta de participación en estos proyectos, en relación con el objetivo general 2, observar la influencia que puede tener la participativa de este alumnado en un proyecto EMI de transversalidad artística, hicimos la séptima pregunta: ¿Cómo podemos trabajar desde la perspectiva del alumnado y cómo crees que podría ser utilizada como recurso inclusivo?

Los participantes coincidieron en que los docentes, al utilizar la transversalidad de las artes, fomentan una educación que tiene consecuencias positivas en su proceso de aprendizaje. Aunque esta reflexión hay que limitarla al contexto específico de los estudiantes del FG de este instituto concreto, parece que puede ser una postura que puede compartir el alumnado de cualquier centro escolar. Coincidimos con Veicches (2015) en que la forma de acercar el arte a los estudiantes es “una apertura a la diversidad colectiva que se han traducido en el deseo de cruzar fronteras y una fuerte inclinación hacia la transdisciplinariedad” (p. 429). Respecto a la segunda parte de la pregunta, el alumnado opinaba que se podía innovar creando métodos creativos. ¿Qué proyectos interdisciplinarios entre las artes incluyen prácticas inclusivas en los centros educativos? ¿Cómo? Remitiéndonos a los proyectos musicales enumerados en el Capítulo 2³⁹ que se explicaron proyectos como MUS-e, LOVA, pudimos constatar que el alumnado de 1 ESO desconocía este tipo de experiencias y esta manera de trabajar en las aulas. Esto se observa en los datos recogidos en el pre FG antes de la realización del proyecto.

³⁹ Ver apartado 2.3 Los proyectos musicales inclusivos

Asimismo, el aprendizaje basado en problemas es un método de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumnado que parte de un problema real con el objetivo de promover competencias profesionales que favorezcan la capacidad de los alumnos para el análisis y el afrontamiento de situaciones de la vida real (Araujo & Sastre 2018). Según estos resultados, podrían estar influyendo favorablemente todas las cualidades positivas que asociaban con la enseñanza de estas disciplinas. Por esto, parece que existe un consenso en que un enfoque didáctico-emocional de la música aporta una mejora en el proceso de aprendizaje musical y en los resultados obtenidos. Este tipo de proyectos puede incidir en la mejora de las relaciones sociales y, por tanto, en el clima de aula.

Por último, en relación con el objetivo específico 2, diseñar un proyecto EMI de transversalidad artística, hicimos la octava pregunta: ¿qué factores pueden explicar su escasa presencia en el currículum de secundaria?

En este sentido, los estudiantes explicaron la poca consideración de la educación de las artes en el currículum, unido a la idea de que carece de utilidad para el futuro del alumnado. De esta manera, se recoge la poca importancia otorgada a la Educación Artística por la sociedad en general y en los centros educativos en particular⁴⁰. Coincidimos con Bamford (2009) al denunciar la situación de la educación artística en más de setenta países de todo el mundo.

Y en relación con la segunda parte de la cuestión, ¿Qué papel puede jugar la educación musical inclusiva en la educación del siglo XXI?, los estudiantes señalaron que jugaría un papel importante en la formación integral de los futuros estudiantes. Así, indicaron que este tipo de educación permitía aprender desde otros puntos de vista y de forma entretenida. En esta línea, se recogían valoraciones positivas en su efecto sobre el alumnado que respaldan esta idea de implementar este tipo de proyectos. Esta propuesta se enmarca en el enfoque de educación “en” y “a través del arte”, Bamford (2009), siendo el arte un vehículo para aprender sobre las problemáticas sociales. Esta reflexión estaba unida ¿y de cara a la sociedad? los estudiantes comentaron la utilidad de las artes para el aprendizaje de otras áreas. Así, el proyecto EMI es una experiencia colaborativa de integración de las artes que posibilitó a los estudiantes adquirir distintos aprendizajes tanto artísticos como las competencias clave.

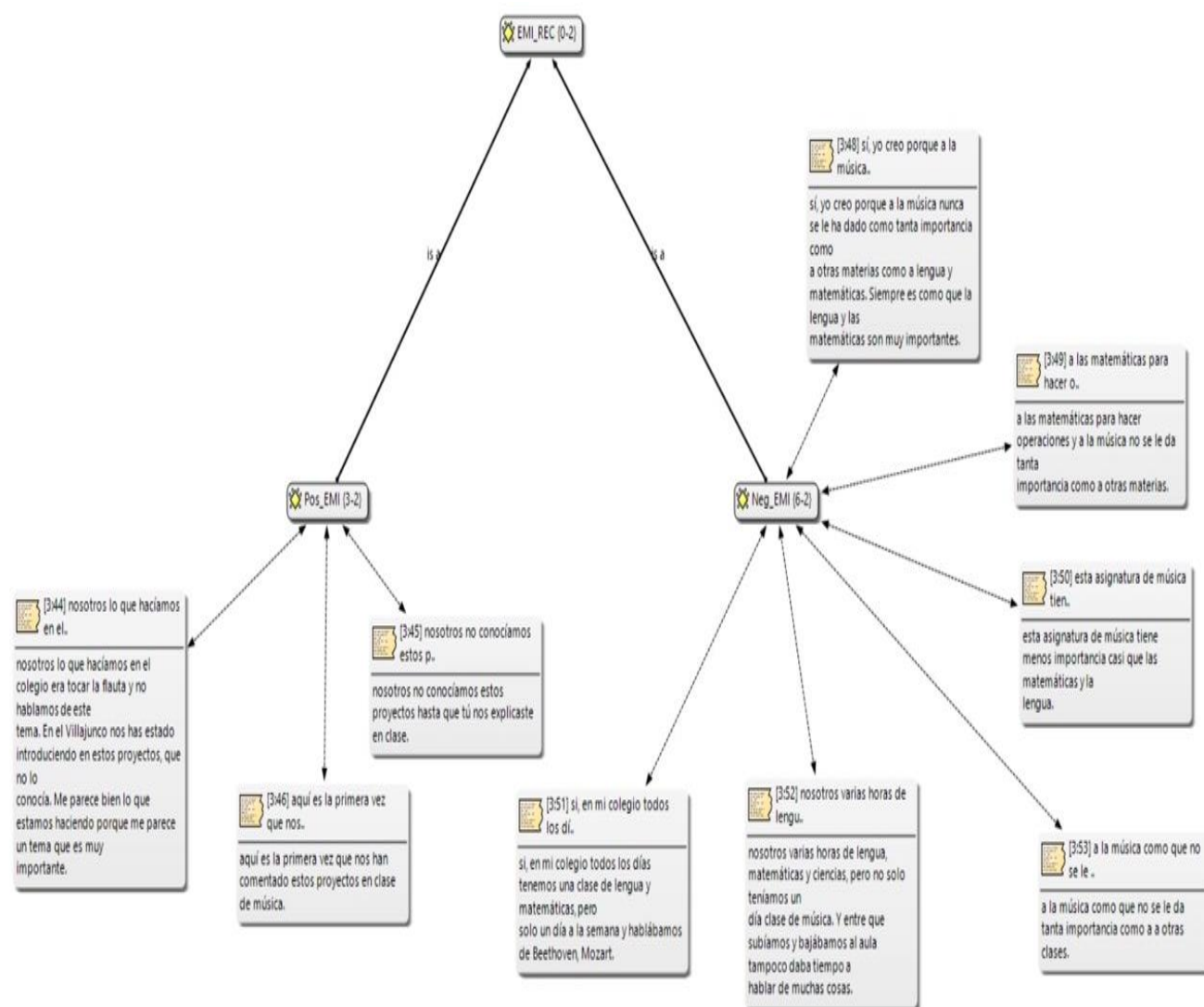
4.2.2. Resultados del estudio previos a la implementación del proyecto

Las representaciones gráficas o Network son los componentes de ATLAS.ti 6.0 que mejor nos ayudan en la realización del trabajo conceptual. Además, nos permiten representar gráficamente las relaciones creadas entre los diferentes componentes de la UH y podemos crear nuevas relaciones. Así, pertenecen a esta subcategoría las ideas relacionadas con la presencia de valores superficiales sobre “la educación musical inclusiva a través de la transversalidad de las artes”. En la Network del pre FG hay un total de 9 comentarios perteneciente a esta subcategoría y el post FG aparecen 11. Por ello, las asociaciones conceptuales, emocionales u operativas realizadas por los estudiantes ante la palabra EMI permiten conocer las ideas, sensaciones y conceptos que vinculan o relacionan con este concepto.

⁴⁰ Sobre estos aspectos se profundiza en la Dimensión 4: El papel de la educación musical inclusiva.

Seguidamente, presentamos una network “La educación musical inclusiva a través de la transversalidad de las artes” (Figura 1 PRE FG) en la que se reflejan las asociaciones que realizaron los estudiantes participantes en el curso 2023-2024 con el fin de dar respuesta a los objetivos de investigación.

Figura 4.1: Network Educación Musical Inclusiva como recurso inclusivo estudiantes



Fuente de elaboración propia

Hemos tenido en cuenta las unidades de análisis pertenecientes a las subcategorías “Secundaria,” “positivo” y “negativo”, código “POS_EMI” y “NEG_EMI” considerando las respuestas del alumnado sobre la categoría “Los beneficios a través de la

transversalidad de las artes" y el código BEN_ARTES nos aportó información sobre la "Educación musical como recurso inclusivo. Tal y como señala un estudiante en la siguiente cita:

"Yo creo que hay muchos porque hay muchos investigadores que han visto que la música te puede alegrar. Me parece muy bien porque a mí, cuando me levanto con música, aunque sea lloviendo, no me dan muchas ganas de ir al instituto, pues me pongo música y ya sabes, como que nada" (BEN_ARTES).

Por esto, la música es una de las realidades más frecuentes en la vida de los adolescentes y un componente más de su identidad. En este sentido, Schäfer et al (2013) consideran que el factor más importante de la escucha musical es la regulación del estado de ánimo y puede utilizarse como recurso para fomentar la autorregulación. Así, al escuchar música se activan sustancias químicas en el sistema nervioso central, estimulándose la producción de neurotransmisores como la dopamina, las endorfinas y la oxitocina, experimentándose un estado que favorece la alegría y el optimismo en general (Jauset, 2008, en Mosquera, 2013, p.35) y desarrollan en el individuo un estado de bienestar generalizado (Jauset-Berrocal, 2017).

Como explicaba un estudiante en esta cita del Pre FG *"a veces cuando estudias, te pones música para concentrarte bien"*. De este modo, se confirma que disfrutaban de la música en su actividad cotidiana fuera del centro escolar y la presencia de la música en su vida personal. En esa línea, afirman *"sí, ayuda a que algunos niños pues... se sientan mejor. O sea, con la música"* coincidiendo con Bisquerra (2003), quien apuntaba que todas las personas pueden aprender inteligencia emocional. De esta forma, *"todos pueden ser inteligentes emocionales y ser felices"* (p,17). Algunas investigaciones destacan la relación entre la inteligencia emocional y rendimiento académico (Halimi, 2020; Jiménez-Blanco et al., 2020), considerando que existe una relación entre la música y los estados de ánimo. Asimismo, la música actúa como un agente motivador, de tal forma que puede favorecer el aprendizaje y la memoria (Harvey, 2020).

Desde el punto de vista de uno de los participantes en el pre FG sobre la importancia de implementar estos proyectos en el aula y su contribución al desarrollo integral del alumnado de secundaria, este señala:

"Nosotros lo que hacíamos era tocar la flauta y no hablábamos de este tema. En el Villajunco nos has introducido en estos proyectos que no lo conocía. Me parece bien lo que estamos haciendo porque me parece un tema muy importante" (POS_EMI).

Por tanto, parece que los estudiantes de Cantabria de ESO tienen experiencias positivas utilizando la Educación musical como un recurso inclusivo en el instituto en 1 ESO. De esta manera, la música constituye un elemento que ejerce una influencia en la realidad psicosocial de la mayoría de los adolescentes. En el contexto de este enfoque, el arte es un vehículo de expresión que tiene cierta función terapéutica, ya que contribuye al desarrollo y el bienestar emocional. Como señalaba uno de los estudiantes, si le hacen bullying, gracias a la música, puede estar más integrado en la clase *"Si le hacen bullying puede estar con amigos y hacer más amigos"* (BEN_ARTES).

En este sentido, la música conforma una parte importante de la vida e identidad de los adolescentes, pudiendo tener implicaciones positivas en su salud mental (Gold et al., 2017). Así, algunos de los beneficios que se pueden señalar de la música sobre los seres

humanos y su desarrollo son: facilitar la expresión de las emociones y sentimientos, energizar el cuerpo y la mente, alivio de temores y ansiedades, relajación psicofísica y disminución de la percepción del dolor (Yanez, 2011, en Mosquera, 2013, p.36), tal y como señala el siguiente participante:

“Pues podemos hablar de beneficios, por ejemplo, en nuestra salud. Podemos hablar como clase que nuestra delegada puede comentar en las reuniones que esto (refiriéndose al proyecto EMI en 1 ESO) nos parece bien y que podríamos intentar implementarlo en más clases” (BEN_ARTES).

En esta línea, Márquez-Cervantes & Gaeta-González (2017) concluyen que educar es facilitar al alumnado la capacidad de desarrollar estrategias cognitivas y emocionales que le permitan el abordaje de las diferentes situaciones de la vida cotidiana. Por ello, teniendo en cuenta los argumentos desarrollados en el marco teórico, ya desde principios del siglo XX autores como Decroly (2006), tenían en cuenta esta manera de captar la realidad desde este enfoque de transversalidad. Coincidimos con Bisquerra (2011) y con los pedagogos musicales de los siglos XIX y XX quienes sostenían que aprender música ayuda al aprendizaje de las otras materias (p.188). Tal y como explican los estudiantes en las siguientes citas (en relación con el enfoque de transversalidad artística):

- *“Aquí es la primera vez que nos han comentado estos proyectos en la clase de música” (Pos_EMI).*

- *Nosotros no conocíamos estos proyectos hasta que tú explicaste en clase de música” (Pos_EMI).*

Finalmente, hemos analizado esta categoría y los resultados revelan que los 5 estudiantes de ESO destacaron beneficios positivos desarrollando la transversalidad de las artes a través de la Educación musical inclusiva al realizar un proyecto EMI. Esta transversalidad es una oportunidad óptima para integrar en los aprendizajes las dimensiones cognitivas y formativas, impactando no solo en el currículo, sino también a todos los factores que intervienen en la educación. Así, se desarrollan habilidades socioemocionales, de pensamiento crítico y resolución de conflictos en la ESO. Por esta razón, se considera interesante seguir investigando acerca de estos proyectos con respecto a otras habilidades socioemocionales como puede ser la empatía o la autoestima. De esta manera, en el discurso de este grupo de estudiantes sobre sus experiencias vitales y académicas en relación con el tema estudiado estuvo presente su participación en el aula. Un elemento importante del análisis del discurso cualitativo es la apertura a las experiencias de los sujetos evitando la mera traducción de los discursos enunciados en las categorías inicialmente propuestas de la investigación (Murillo & Mena, 2006).

En definitiva, a partir de los resultados obtenidos en la figura 1 pre FG se defiende una posición en pro de una mayor presencia de la música en el currículo de la ESO ya que se pueden desarrollar habilidades que fomenten la formación integral del alumnado y la convivencia en el centro escolar. Como señala uno de los estudiantes en el pre FG *“yo quería decir que sí porque al final les ayudas a niños que igual no tiene recursos suficientes”*. Así, los beneficios que aportan este tipo de propuestas a nivel individual pueden incidir en la mejora de las relaciones sociales y, por tanto, en el clima de aula y de los contextos educativos en general. Estamos de acuerdo con Tervaniemi et al. (2018) quien defiende que la inclusión en el currículo ordinario de actividades musicales influye

en aspectos como la autodisciplina y el autocontrol. Por ello, se propone como herramienta del trabajo emocional grupal, así como la detección de dificultades o necesidades de aprendizaje. Según Fernández-Company (2015) es en los entornos de convivencia donde los individuos encuentran su espacio para generar nuevas identidades. Sin embargo, está presente en estos comentarios la falta de metodologías activas del profesorado. Dichas metodologías conciben el aprendizaje como un proceso constructivo y no receptivo. Entre los desafíos de los sistemas educativos se encuentra ofrecer una educación de calidad adaptada a los retos del siglo XXI. Como indica Alborno (2009) que “aún persisten conceptos que impiden esta integración fomentando diseños educativos desprovistos de la dimensión emocional” (p.68). Así, el recuerdo de la formación recibida por el alumnado participante en el FG durante su etapa de primaria estaba presente en el discurso *“A la música como que no se le daba tanta importancia como a otras clases”* (Neg_EMI).

En este sentido, existe literatura científica que muestra la investigación que vincula el rendimiento académico con el estímulo musical. Por ello, las recientes investigaciones confirman que el alumnado que logra una correcta identificación de las emociones a través de la música presenta un mejor rendimiento académico en las asignaturas de lengua y matemáticas (Halimi et al., 2020). Nosotros coincidimos con la literatura que informa de la relación entre la inteligencia emocional y el éxito de los estudiantes. Estos hallazgos ponen en perspectiva los resultados obtenidos en otras investigaciones con la relación de otros aspectos como la habilidad musical en relación con la capacidad emocional (Hallam, 2010) que hemos comentado al principio de este capítulo.

De esta manera, los comentarios de los estudiantes destacaron este aspecto que aparece en la Figura 1 PRE FG y que veremos en las siguientes citas. Los participantes insistieron en que todavía la asignatura de música está infravalorada en relación con otras materias instrumentales, como la lengua o las matemáticas, a las cuales siempre se les ha concedido más importancia en la educación española:

- *“Esta asignatura de música tiene menos importancia casi que las matemáticas y la lengua”* (Neg_EMI).

- *“Si, yo creo porque a la música nunca se le ha dado como tanta importancia como a otras materias como a lengua y matemáticas. Siempre es como que la lengua y las matemáticas son muy importantes”* (Neg_EMI).

- *“Nosotros tenemos varias horas de lengua, matemáticas y ciencias, pero solo teníamos un día clase de música. Y entre que subíamos y bajábamos al aula tampoco daba tiempo a hablar de muchas cosas”* (Neg_EMI).

- *“En mi colegio todos los días tenemos una clase de lengua y matemáticas, pero solo un día a la semana teníamos música y hablamos de Beethoven y de Mozart”* (Neg_EMI).

Los resultados obtenidos en esta investigación muestran que la mayoría de los estudiantes afirmaba que la transversalidad a través de las artes puede ser un recurso inclusivo y contribuir al éxito en esas materias como son la lengua y las matemáticas, fomentando el desarrollo integral de las personas. De esta manera, puede potenciar la adquisición de nuevos criterios para la elección de los materiales a utilizar con el alumnado de la ESO favoreciendo otros aprendizajes. También, la creación de dinámicas

motivadoras e integradoras que impulsen la socialización y convivencia entre adolescentes en contextos educativos.

Compartimos con autores como Acaso & Hallam (2010) sus argumentos que apoyan la idea de potenciar la educación a través de la transversalidad de las artes, ya que pueden mejorar otros aprendizajes. Así, Hallan analizó el impacto que tenía la educación musical en el desarrollo intelectual, social y personal concluyendo que mejoraba el aprendizaje de idiomas, la alfabetización, la coordinación motora y el razonamiento espacial. Esta autora realizó un análisis con el impacto de las habilidades musicales en el desarrollo del lenguaje, la lectoescritura, la aritmética, la autoconfianza, la concentración, las habilidades sociales, la sensibilidad emocional y el trabajo en equipo.

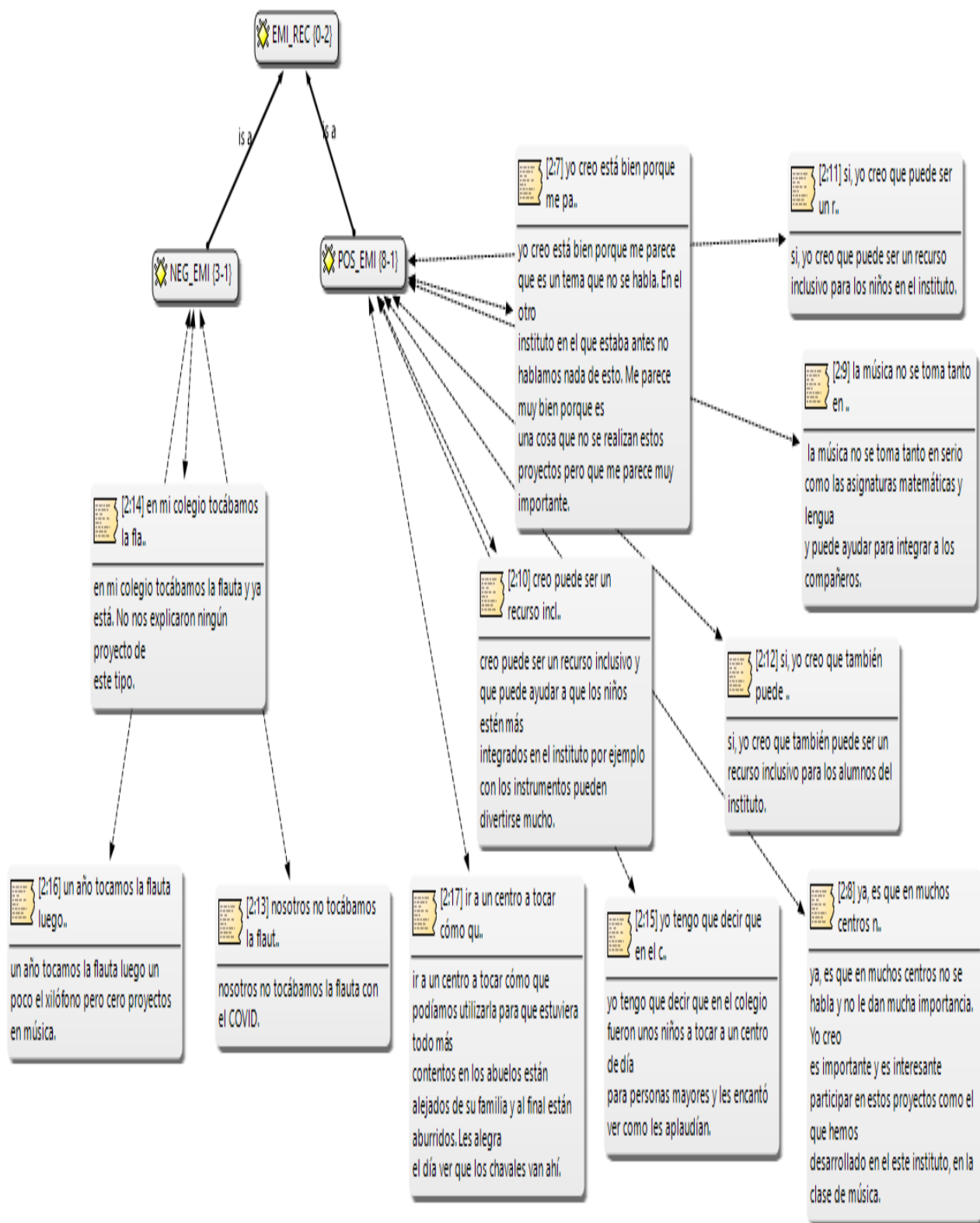
Hay abundante literatura que ha estudiado la relación entre música y lenguaje (Harvey, 2020; Parl et al., 2014; Politimou et al., 2019) o música y matemáticas (Haimson et al., 2011; Kashyap, 2020; Paula; Shea y Remington, 2018). En este sentido, Wentworth (2019) señaló que el aprendizaje matemático motivado musicalmente facilita su comprensión. Por ello, la música puede contribuir en la comprensión de conceptos matemáticos como fracciones y patrones (Davis et al., 2018). Este autor señala que la asignatura de matemáticas es una materia ideal desde la cual fomentar actividades que integren la creatividad. En definitiva, dichas disciplinas se pueden concebir como dos dialectos del mismo idioma (Kashyap, 2020). Para Harvey (2020), la especie humana conserva dos sistemas de comunicación universales y complementarios: el lenguaje y la música.

En línea con estas investigaciones, Vílchez (2009) expone una relación directa entre las calificaciones de música, matemáticas y lengua, así como los estudiantes que realizan estudios musicales en conservatorios o escuelas de música obtienen mejores calificaciones en matemáticas, inglés y lengua. Ya Gardner (1994) defendía su valor para la educación por su potencial contribución para la adquisición e incremento de habilidades y capacidades simbólicas más rigurosas como el de las matemáticas. También, Peñalba (2017) desde la perspectiva de las neurociencias de la música, realiza una revisión de la literatura y entre las contribuciones aparece que mejora el lenguaje, la lectura y el pensamiento matemático.

4.2.3. Resultados del estudio posteriores a la implementación del proyecto

A continuación, presentamos una network (Figura 2 POST FG) con las asociaciones que han realizado los estudiantes participantes en el curso 2023-2024. con el fin de dar respuesta a la pregunta de investigación: la educación musical como recurso inclusivo.

Figura 4. 2: Network Educación Musical Inclusiva como recurso (estudiantes).



Fuente de elaboración propia

Todas estas citas textuales obtenidas en este estudio aportan argumentos por los que debería otorgarse mayor importancia a la EMI a través de la transversalidad de las artes en el sistema educativo español. Por ello, señalan la necesidad de fomentar la formación integral del alumnado en la ESO y ponen en valor que esta educación permite aprender desde otros puntos de vista.

Hemos tenido en cuenta las unidades de análisis pertenecientes a las subcategorías “Secundaria,” “positivo” y “negativo”, código “POS_EMI” y “NEG_EMI” considerando las respuestas del alumnado del post FG sobre la categoría “Los beneficios a través de la transversalidad de las artes” BEN_ARTES y “la educación musical como recurso inclusivo” “EMI_REC (el código).

Al contrastar las argumentaciones del pre con las del post de las variables relacionadas con la EMI se constataba, en primer lugar, que aparecen en el post nuevas argumentaciones no presentes en el pre. Y, en segundo lugar, respuestas más sencillas se sustituyen por otras más concretas, por lo que creemos que una posible causa fue el proyecto EMI desarrollado con los estudiantes en la materia de música. Así, los resultados de este estudio son alentadores, teniendo en cuenta las justificaciones que se presentan al desarrollar el marco teórico. De este modo, encontrábamos que uno de los participantes señalaba que el proyecto EMI funcionaba como herramienta inclusiva *“Creo puede ser un recurso inclusivo y que puede ayudar a que los niños estén más integrados en el instituto pueden divertirse mucho” (Pos_EMI)*. La opinión anterior coincide con la de otro estudiante *“Si, yo creo que puede ser un recurso inclusivo para los niños en el instituto” (POS_EMI)*. Por su parte, otro participante, se suma en esta idea (proyecto EMI como herramienta inclusiva) *“Si, yo creo que también puede ser un recurso inclusivo para los niños en el instituto” (POS_EMI)*. En esta línea, Acaso (2014a) proponía una revolución en la educación y transformarla a partir del arte (Acaso, 2017). Como algunos autores explican existe una evidencia entre la participación en actividades artísticas y la mejora de la memoria de aprendizaje y resultados académicos (Hardiman et al., 2019).

En esa línea, otro estudiante del post FG afirmaba *“la educación musical inclusiva sería pues como el que ayuda a todos, educar a todos para que puedan hacer cosas con la música”*. Este resultado de la investigación coincide con Hallam que analizó el impacto que tiene la Educación Musical en el desarrollo intelectual, social y personal de los niños y niñas (2010). En este sentido, existen numerosas investigaciones que confirman el impacto de la música en las diferentes etapas evolutivas del ser humano en general y en los adolescentes en particular (Fernández-Company, 2015; Megias & Rodríguez, 2003). Además, la música contribuye al desarrollo físico, la salud, el bienestar y forma para vivir en sociedad. En esta línea, la opinión de un alumno del FG es relevante: *“Pues a mí me parece bien, porque así podemos aprender un poco más del tema. A lo mejor, cuando seamos mayores, podemos intentar que haya más ayudas para gente que no tiene los suficientes recursos para poder comprar instrumentos o clases de música”*.

De este modo, el aprendizaje servicio (ApS) articula procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad desde el que alumnado aborda el aprendizaje a partir de necesidades reales del entorno habiendo realizado una investigación previa con el objetivo de llevar a cabo cambios que den lugar a mejoras en el mismo (Ruiz-Corbella & García-Gutiérrez, 2019). Uno de los participantes en el postest afirmaba:

- *“A los chicos les dan partituras para que puedan aprender a tocar, les dan los instrumentos y esto es como cuando no tienes los recursos para los libros que te los dan” (POS_EMI).*

Por esto, Mendoza (2006) señalaba que “La colaboración solamente podrá ser efectiva si hay una interdependencia genuina y positiva entre los estudiantes que están colaborando, los profesores y su entorno” (p. 74). De este modo, el conjunto de comportamientos afectivos del alumnado configura el clima escolar de los centros educativos (Escolano, 2018). En esta línea, el Informe PROEM (2018) recoge que los problemas emocionales en los jóvenes conforman un problema de salud pública con consecuencias negativas en la calidad de vida y el bienestar en este grupo social. En esa línea, Berrocal & Extremera (2004) concluyen que existe una relación directa entre el nivel emocional y otros rasgos del adolescente como el ajuste psicológico y el bienestar emocional.

Por su parte, los estudiantes valoran el enriquecimiento del trabajo en equipo por las aportaciones de sus compañeros y compañeras. Por tanto, el enfoque didáctico-emocional favorece la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje musical y de los resultados musicales obtenidos. Después de confirmar la falta de participación en proyectos de este tipo, es necesario crear espacios para que el alumnado de la ESO pueda experimentar. Esto, nos lleva a afirmar que, si bien tanto en el pre como el post las valoraciones sobre el proyecto EMI son positivas, los participantes poseen un mayor conocimiento sobre el tema después de haber realizado la propuesta didáctica. Así, el proyecto contribuyó a que los participantes reafirmaran su valoración positiva de la transversalidad a través de las artes en secundaria y su interés en participar en este tipo de proyectos. Los estudiantes en el posttest confirman el potencial pedagógico del enfoque integrador de la enseñanza de las artes en la educación secundaria. Como señalan los estudiantes en las siguientes citas de la figura 2 POST FG:

- *“Ya, es que en muchos centros no habla y no se le dan mucha importancia. Yo creo que es importante y es interesante participar en estos proyectos como hemos desarrollado en este instituto, en la clase de música” (POS_EMI).*

- *“Yo creo que está bien porque me parece que es un tema que no se habla. En el otro instituto en el que estaba antes no hablamos nada de esto. Me parece bien porque es una cosa que no se realizan estos proyectos pero que me parece muy importante” (POS_EMI).*

De esta manera, entre las argumentaciones los estudiantes mencionaban que las clases resultaban más entretenidas al incluir este tipo de proyectos. Además, hay que destacar que en las respuestas del posttest se incrementa el nivel de disfrute de dichas actividades. En este sentido, un estudiante comentaba *“yo tengo que decir que en el colegio fueron a tocar a un centro de día para personas mayores y les encantó cómo les aplaudían” (Pos_EMI).* De esta manera, el alumnado se convirtió en el protagonista de su propio aprendizaje. Tanto en el pretest como en el posttest aparece la idea de que el arte puede ser un medio de aprendizaje en secundaria. Dicha experiencia continua con el enfoque de la educación en el arte Bamford (2009). Como explicaba un participante del FG (en relación con ese enfoque de la educación) *“ir a un centro a tocar cómo que podíamos utilizarlo para que estuvieran todo más contentos, los abuelos están alejados de su familia y al final están aburridos. Les alegra el día ver que los chavales van ahí” (Pos_EMI).*

Por otra parte, compartimos con Gardner (2001) la siguiente reflexión “Una persona que puede emplear conjuntamente varias inteligencias de una manera adecuada tiene más probabilidades de ser sabia porque hace que intervengan más facultades y factores en la ecuación” (p.141). Coincidimos con Giráldez (2009) con la idea de que la educación artística debía ser asumida por equipos interdisciplinarios en los que se puede trabajar de manera colaborativa. Así, UNESCO (2010), en su Agenda de Seúl⁴¹ señalaba “velar por que las actividades y los programas de educación artísticas sean de gran calidad, tanto en su concepción como en su ejecución” (p.5).

En conclusión, estos resultados son prometedores sobre el futuro de este tipo de proyectos en las aulas del siglo XXI. En este sentido, los estudiantes coinciden en una valoración positiva sobre los beneficios de la transversalidad de las artes en la ESO. En definitiva, los retos a los que se enfrentan los sistemas educativos están dirigidos a la formación integral de las personas para desenvolverse en todos los niveles sociales. Un sistema educativo inclusivo basado en metodologías colaborativas que favorece la participación de todos los integrantes del grupo de manera equitativa. Por esta razón, coincidimos con Lillo (2013) que señalaba:

“Es posible concluir que el aprendizaje del alumno, como individuo, se alimenta del proceso y del resultado construido por el grupo de trabajo en el que se encuentra inserto, obteniendo de esta forma resultados de mayor calidad y mayor aprendizaje, en comparación a lo que podría lograr cada alumno trabajando individualmente” (p.137).

4.3. RESULTADOS DEL GRUPO DE EXPERTOS

Seguidamente, se muestran los resultados de la información relevante del grupo de expertos a través de las citas textuales. Así, se han seguido una serie de códigos, categorías deductivas-inductivas algunas de ellas con subcategorías de la matriz el tema de investigación “La inclusión a través de la transversalidad de las artes: la educación musical inclusiva” y los proyectos musicales inclusivos (EMI) tal como se representaba en la tabla anterior.

4.3.1. Resultados objetivo 1

A continuación, presentamos los objetivos generales de la investigación con las preguntas realizadas en el FG del grupo de expertos. Así, el objetivo general 1 de la Tesis Doctoral era explorar las perspectivas de un grupo de expertos del instituto público de la ciudad de Santander y un grupo de expertos acerca de la EMI a través de la transversalidad artística. Con el fin de dar respuesta en relación con el objetivo específico 1, determinar el grado

⁴¹ La Agenda de Seúl: *Objetivos para el desarrollo de la educación artística* es un importante resultado de la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística que se celebró en Seúl (República de Corea) del 25 al 28 de mayo de 2010.

de conocimiento sobre proyecto EMI, formulamos la primera pregunta: ¿Cómo definirías la Educación Musical Inclusiva?

Entre los comentarios de los expertos de esta investigación se avala la eficacia de la música como herramienta que facilita el manejo de la educación emocional. También, una reflexión sobre el potencial educativo de la música en la ESO que requiere una mayor presencia en actividades curriculares y extracurriculares de música en los centros educativos españoles. Así, en esta materia se pueden trabajar aspectos relacionados con la educación emocional a través de la transversalidad de las artes. En este sentido, Bisquerra (2008) afirma:

“La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral” (p.243).

Los expertos confirmaron que la música era una herramienta de inclusión en secundaria con comentarios. Veamos como:

“También se puede usar con niños que tienen problemas a través de la música...” y los participantes señalaban *“la música tiene una reacción inmediata. Puede generar una reacción y eso hay que aprovecharlo”* y añadían *“supongo que tenga que ver con las diferencias de las personas que hay en un aula”* (en relación con la diversidad del alumnado de la ESO).

Por esta razón, la música se considera una herramienta para facilitar respuestas en un entorno educativo que obliga a cambios en la estructura de los procesos de enseñanza-aprendizaje. (Las técnicas conversacionales permitieron demostrar que la incorporación de la música funcionaba como recurso inclusivo en esta etapa educativa).

En esta línea con el objetivo general 1 concretado en el objetivo específico 1, que trataba de definir qué grado de importancia de los beneficios nivel personal, educativo y social, abordamos la segunda pregunta: ¿cómo crees tú que beneficia la transversalidad de las artes en la educación inclusiva como grupo de expertos?

Los participantes explicaron que entre los beneficios a nivel personal destacaron los que se relacionan con el bienestar psicológico del alumnado. También, la importancia del uso de las actividades musicales que contribuyen a la adquisición de las habilidades comunicativas (el empleo de canciones favorece la expresión oral, la articulación, la fluidez y aspectos afectivos de la comunicación) y de interacción (fomenta la conciencia de logro y la valoración de los otros) *“la música ahora está al alcance de todos. La pueden escuchar en cualquier idioma, las letras”*. Así, las actividades musicales proporcionaron apoyo afectivo porque les ayuda a expresarse y a relacionarse con los demás. Por ello, los beneficios que aportan este tipo de proyectos pueden mejorar las relaciones sociales del alumnado. Tal y como afirma Fernández-Company (2015) existe una relación directa entre la preferencia musical y la sensación de bienestar anímico en los adolescentes. Siguiendo esta línea de análisis, investigaciones pioneras de neuroimagen y música explican que cuando se escucha música se produce una activación de las redes cerebrales relacionados con procesos emocionales (Koelsch, 2010).

Desde la perspectiva de las neurociencias de la música, Peñalba (2017) realizó una revisión de la literatura en la que se recogieron evidencias de diferentes aspectos que pueden ser modificados por la influencia de la actividad musical. Entre las contribuciones halladas, encontramos que mejoraba el lenguaje, la lectura, el pensamiento matemático y, por lo tanto, la inteligencia general. También, que la música: formaba personas globales; contribuye al desarrollo físico, la salud y el bienestar; formaba para vivir en sociedad; colaboraba en la conformación de la identidad; aumentaba la empatía e incidía sobre lo emocional. En esta línea, Carrillo, Viladot & Pérez-Moreno (2017), realizaron una revisión de la literatura académica (25 artículos publicados durante el periodo 2005-2016) para indagar sobre el impacto de la Educación Musical en el marco de la ESO. Estas autoras encontraron que la EMI incidía positivamente en los ámbitos personal, intelectual y social. Entre los beneficios a nivel personal, destacaron los que se relacionan con el bienestar psicológico del alumnado. Dentro de las contribuciones en el ámbito intelectual encontramos algunas que se remiten al ámbito cognitivo y otras al académico. En el ámbito social se constató una mejora de la convivencia dentro del centro escolar *“ellos incluso eligieron la música que quieran para el recreo, para primera hora etc. Con un filtro para estos parámetros y yo creo que favorecería un ambiente más tranquilo”* y del desarrollo de habilidades para trabajar en equipo (esto apareció en los resultados del post FG del alumnado de 1 ESO del instituto). Así, las actividades musicales que se realizan en el aula de secundaria pueden convertirse en inclusivas, como aparece en diferentes estudios que recogen las investigaciones sobre el papel educativo de la música. Esto pone de manifiesto una carencia formativa de los docentes que desconocen las ventajas que el uso de la música proporcionará a todo el alumnado.

La tercera pregunta formulada a los expertos en relación con nuestro objetivo general y específico 1 señalaba conocer la opinión acerca del uso de los lenguajes artísticos como recurso inclusivo de investigación. La pregunta ¿Qué aspectos como grupo de expertos les parecen interesantes para participar en propuestas disciplinares de integración artística en centros de Secundaria? supuso una reflexión acerca del potencial educativo de las artes en contraposición a la escasa importancia que se le otorga en la sociedad y en los institutos de secundaria (esta reflexión apareció y coincidió con las respuestas del alumnado de 1 ESO). Por este motivo, la UNESCO (2010), en su Agenda Seúl⁴², se planteaba los objetivos para el desarrollo de la educación artística y señalaba como objetivo específico *“alentar a las escuelas a que establezcan iniciativas conjuntas entre artistas y docentes en la aplicación de los planes de estudios”* (p.7).

4.3.2. Resultados objetivo 2

En relación con el objetivo general 2, observar la influencia que puede tener la implicación de este alumnado en un proyecto EMI de transversalidad artística, y con el objetivo específico 2, documentar el proceso de participación del alumnado de investigación, planteamos la cuarta pregunta: ¿pueden las experiencias de aprendizaje contribuir a lograr prácticas innovadoras que fomenten la educación musical inclusiva? ¿Cómo?

Entre los participantes destaca la idea de la formación permanente para los docentes de la ESO y queda patente la necesidad de seguir formándose. En este sentido, uno de los

⁴² La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística es un importante resultado de la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística que se celebró en Seúl (República de Corea), del 25 al 28 de mayo de 2010.

expertos señala que necesitan formación *“formación, quiero decir que haya”*, ya que la mayoría no tiene una formación para realizar proyectos de EI a través de la transversalidad de las artes. El “Temario Abierto sobre EI”, publicado en 2004 por la UNESCO, apunta que “los currículos más inclusivos exigen más de los maestros y las maestras, por lo que necesitan apoyo para implementarlos con efectividad” (p.107). Hemos prestado atención en esta investigación a las contribuciones a la innovación educativa para la incorporación de nuevos conocimientos en la formación inicial del profesorado. Así, uno de los expertos afirmaba *“Esos chavales se van a sentir más motivados y atraídos por cualquier otra asignatura que fomente esos métodos, aunque no sea ni música ni plástica”*. Otro comentario del grupo de expertos estaba relacionado con la necesidad de la innovación pedagógica en las distintas materias para adaptarse a los nuevos retos educativos del siglo XXI. Así, señalaba que *“He usado la música como incentivo para crear un ambiente mejor en clase. Quiero decir, si trabajamos bien a gusto, ponemos música. Incluso les he pasado una hoja donde ponían su grupo favorito. Si, están haciendo algo de dibujo geométrico o para las presentaciones”*. De este modo, encontramos propuestas para desarrollar la creatividad artística, entre ellas Murillo, Riaño y Berbel, (2019).

También, entre los argumentos negativos ofrecidos por los expertos aparece la dificultad para coordinarse por la falta de tiempo existente en la organización escolar. Por ello, los expertos comentaban que necesitaban más tiempo para coordinarse y trabajar de manera colaborativa. Así, indicaban la necesidad de un cambio en la organización escolar de la ESO. Veamos cómo:

“sí, cambiar la organización de los tiempos dentro del centro” y añadían *“horas para poder coordinarse porque también hay muchas ideas, pero no tenemos tiempo de juntarnos”*.

Por esto, en el contexto de la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: Construir capacidades creativas para el siglo XXI⁴³ concluyeron que:

Los programas de formación de profesores deben revisarse para que posean los conocimientos y la experiencia necesarios para compartir la responsabilidad de facilitar el aprendizaje y aprovechar al máximo la cooperación interprofesional. Fomentar esta cooperación implica medidas específicas que plantean nuevos retos para la mayoría de las sociedades (UNESCO, 2006, p.6).

De esta manera, Mendoza (2006) indicaba que “para lograr una colaboración real es necesario que cambien los roles de los estudiantes y de los profesores” (p.74). Coincidimos con este autor en este enfoque que implica modificar las propuestas pedagógicas en sus aspectos metodológicos para responder a las necesidades del alumnado y conseguir el éxito en su aprendizaje

En relación con el objetivo general 2, observar la influencia que puede tener la implicación de este alumnado en un proyecto EMI de transversalidad artística, y con el objetivo específico 2, documentar el proceso de participación del alumnado de

⁴³ Realizada en Lisboa, Portugal, 6-9 de marzo de 2006.

investigación, realizamos la quinta pregunta: ¿Cómo crees que podría ser utilizada como recurso de inclusión junto a otras artes en el aula? ¿Por qué y en qué medida?

Entre las argumentaciones del grupo de expertos se encuentran respuestas que se relacionan con los beneficios que aporta este enfoque en relación con la mejora del aprendizaje de los estudiantes, tal y como señala el siguiente experto:

“La música es un vehículo para aprender un montón de cosas. La música sirve para aprender matemáticas, tecnología, literatura, historia. Yo creo que debería ser la otra pata de nuestra materia”.

Uno de los participantes indicaba cómo la educación actual se centra en las materias instrumentales como las matemáticas y la lengua: *“Nos centramos en dos habilidades solamente en la escritura y el cálculo matemático. Hay chavales que tienen otros talentos y no se explora, no se conoce o se aparcan directamente”.* En opinión de otra experta, se concede aún muy poca importancia a las artes, infravalorándola en el ámbito educativo pese a sus beneficios *“Seguimos dando importancia, a las matemáticas y a la materia de lengua”* y explicaba (en relación con los beneficios que tienen las artes) que *“las artes a veces hasta estructuran mejor la cabeza”.* En las anteriores citas de los expertos se afirmaba que no se da la misma importancia a la música que a las matemáticas y a la lengua. En este sentido, Hallam reseñaba que la música ejerce influencia sobre el desarrollo del lenguaje, matemáticas, medidas de inteligencia, concentración, logro académico o creatividad (2010). Asimismo, existen investigaciones que remarcen el efecto positivo del entrenamiento musical a nivel cognitivo (Groussard et al., 2010; Jakobson et al., 2008; Roden et al., 2012). Coincidimos con Alborno (2009) cuando señala que *“integrar emociones al proceso de aprendizaje académico permite que la persona aprenda significativamente porque percibe la vinculación de lo que aprende con su propio desarrollo”* (p.71).

En otra de las citas, aparece la idea del arte como fin de aprendizaje. Este tipo de actividades incide sobre el desarrollo de la creatividad y la adquisición de múltiples aprendizajes. En esta línea, cabe reseñar la siguiente opinión de un experto que proponía que hay que *“Enseñar las matemáticas igual desde la propia música. Incluso emocionalmente hasta para las tutorías, por ejemplo. Pudiera ser buen recurso para ayudar a crear grupo”.*

En relación con el objetivo general 2, observar la influencia que puede tener la implicación de este alumnado en un proyecto EMI de transversalidad artística, y con el objetivo específico 2, documentar el proceso de participación del alumnado de investigación, se abordó la pregunta sexta del FG: ¿Conoces proyectos interdisciplinares artísticos que incluyan prácticas inclusivas en los centros educativos?

Uno de los participantes señaló que *“podemos hacer alguna actividad puntual, pero no como proyecto así”.* Otro experto respondió (en relación con esta pregunta) *“hay proyectos de este tipo, pero no los conozco detenidamente”.* Y solo uno de ellos explicó que tenía información sobre este tipo de proyectos *“me parece que la Fundación Botín tiene un proyecto sobre educación emocional”.* Otra opinión que coincide en la falta de conocimientos y formación sobre el trabajo a través de proyectos es la siguiente:

“Yo no he hecho nada en ningún otro centro. A mí me faltan los conocimientos para aplicar eso en mi materia. Por lo menos, dedicarle un tiempo a pensarlo, que no lo había hecho. A lo mejor lo piensas y dices, yo puedo hacer este proyecto, pero realmente ventajas inclusivas seguro que tendrá”.

Después de confirmar la falta de participación en estos proyectos, en relación con el objetivo general 2, observar la influencia que puede tener la participación de este alumnado en un proyecto EMI de transversalidad artística, hicimos la séptima pregunta: ¿Cómo podemos trabajar desde la perspectiva del alumnado y cómo crees que podría ser utilizada como recurso inclusivo?

En este sentido, otra reflexión de otro participante del grupo indicaba que estos proyectos a través de la transversalidad de las artes mejoran el aprendizaje de las materias en secundaria:

“Yo creo que se usa, lo que pasa es que no de una forma normalizada. Por ejemplo, en las artes, a la hora de hacer trabajos se están eligiendo conceptos de plástica. Me parece que con la música y con ilustraciones todo se aprende un poquito mejor” (en este sentido, todos los estudiantes pueden aprender mejor y de manera inclusiva en el aula).

Por ello, los participantes coincidieron en que esta propuesta posibilitaba al alumnado el aprendizaje de otro tipo (aprendizajes sobre problemáticas sociales, habilidades personales y sociales). Por tanto, la experiencia se enmarcó dentro de las propuestas del arte sea tanto un medio como el fin de aprendizaje (Touriñán, 2016).

El grupo de expertos valoraba los aspectos positivos del trabajo colaborativo y señalaba que este tipo de metodología activa era la más apropiada para conseguir la EI en secundaria. Por esto, la educación debe ocuparse del desarrollo integral de las personas y contemplar no solo la dimensión cognitiva, sino incidir de igual manera en lo social y afectivo. En esta línea, Fernández-Berrocal & Extremera exponen que el alumnado con bajo nivel de inteligencia emocional tiene tendencia a presentar mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales, factores que favorecen el desarrollo de comportamientos antisociales (2004).

Por último, en relación con el objetivo específico 2, diseñar un proyecto EMI de transversalidad artística, hicimos la octava pregunta: ¿qué factores pueden explicar su escasa presencia en el currículum de secundaria?

Un participante del grupo de expertos afirmaba (en relación con la escasa presencia de las artes en secundaria) *“como todas las artes no tienen presencia en el currículum y no es útil”*. Por esta razón, uno de los expertos afirmaba:

“yo creo que nos falta el 99,9% de los conocimientos. Hay muchísimos estudios hechos en música, de cómo influyen sobre las personas con Alzheimer, o en los niños autistas. No llego a utilizar (se refiere a esta forma de trabajo por proyectos) en clase, a ver cómo puedo yo hacer”.

Desde esta perspectiva del grupo de expertos señalaban que los datos de distintas investigaciones pueden contribuir a desarrollar nuevas líneas de investigación sobre el papel de la música en la mejora del desarrollo de habilidades sociales: *“Yo creo que no está separado en la educación y en la sociedad, es que en realidad va unido”*. De esta

manera, se desarrollan con la LOMLOE las competencias clave que integran capacidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el trabajo en equipo, las capacidades de comunicación y negociación, las capacidades analíticas, la creatividad y las capacidades interculturales que se pueden obtener a través de la transversalidad de las artes en secundaria.

Resumen capítulo 4

En este capítulo presentamos los resultados del análisis del *Focus Group* (FG) con el alumnado y el grupo de expertos. Se muestra a lo largo del capítulo, el análisis de los datos cualitativos a través del programa ATLAS.ti 6.0 que facilitó la organización, manejo e interpretación de grandes cantidades de datos textuales. Así, siguiendo los postulados de la Teoría Fundamentada se establecieron una serie de categorías, subcategorías y códigos deductivos-inductivos que presentamos en la matriz, una vez analizados los datos del tema de investigación “La inclusión a través de la transversalidad de las artes: la educación musical inclusiva”. En su exposición seguimos el orden de los objetivos específicos propuestos inicialmente que han aportado información de interés para ampliar los resultados obtenidos a partir de las argumentaciones vertidas por los estudiantes en el pre y post FG. De esta manera, los resultados obtenidos del FG con el alumnado de 1 ESO en esta investigación, muestran que la mayoría de los estudiantes afirmaba que la transversalidad a través de las artes puede ser un recurso inclusivo. Además, contribuye al éxito de materias como la lengua y las matemáticas fomentando el desarrollo integral de las personas. Por esto, potenciará la adquisición de nuevos criterios para la elección de los materiales a utilizar con el alumnado de la ESO favoreciendo otros aprendizajes. También, la creación de dinámicas motivadoras e integradoras que impulsen la socialización y convivencia entre adolescentes en contextos educativos.

Para finalizar el capítulo, los resultados del grupo de expertos señalaban que las artes deben tener una mayor presencia en la educación promoviendo prácticas docentes para desarrollar una mejor comprensión de la realidad. Por esto, el poder de la música puede ser un recurso clave en procesos de formación integral de las personas.

CAPITULO 5. CONCLUSIONES

En este apartado de cierre queremos ofrecer una mirada global y de síntesis de la Tesis Doctoral realizada. En primer lugar, presentaremos las ideas principales en relación con los objetivos planteados, los cuales se realizaron con el propósito de dar respuesta a los interrogantes que suscitaron el estudio.

5.1. CONCLUSIONES

Esta investigación aporta conclusiones relacionadas con la influencia de la inclusión educativa a través de la transversalidad de las artes y proporciona una visión holística sobre el tema de la integración artística. Esta visión es el resultado, por un lado, de comprobar la importancia de la integración de las artes, y en concreto de la música, como recurso inclusivo a través de la revisión de la literatura realizada y, por otro, de diseñar el estudio siguiendo la idea de la inclusión educativa a través de la transversalidad artística defendida en esta Tesis Doctoral mediante el proyecto EMI desarrollado con un grupo de estudiantes.

5.1.1. Principales conclusiones extraídas del grupo de estudiantes

En primer lugar, hemos dado respuesta al objetivo general 1 de la investigación al poder determinar el grado de conocimiento sobre la EMI del alumnado:

A tenor de todos los datos investigados, se puede constatar que la participación de los estudiantes en el proyecto EMI contribuye a la mejora de su percepción acerca del potencial pedagógico del enfoque integrador de las artes. Por ello, a la luz de los resultados obtenidos, afirmamos que la utilización de los diversos recursos musicales en el aula se ha vinculado a la experiencia emocional personal de este alumnado haciendo más significativo su aprendizaje. El proyecto EMI incide positivamente, sin ninguna duda, en los conocimientos de los participantes. Se ha definido la importancia de la música en cuanto a que ofrece beneficios a nivel personal, educativo y social, constatando que la música les era de gran ayuda para su bienestar psicológico y les ayudaba también en su vida personal. Este ha sido uno de los hallazgos del estudio, en el sentido de cómo el estudiantado tiene una visión utilitaria de la música acercándose incluso a una idea terapéutica. En relación con el ámbito social, se constata en el pre y post, una mejora de la convivencia en el instituto y la adquisición de habilidades para trabajar en equipo. Como señalamos en el capítulo 4⁴⁴, se confirman las ventajas para trabajar los lenguajes artísticos y se muestra su influencia en el alumnado de la ESO al participar en estos proyectos, ya que conectan con su entorno social⁴⁵. En tercer lugar, hemos podido conocer la opinión que los estudiantes tienen acerca del uso de los lenguajes artísticos como recurso inclusivo. A lo largo de nuestra exploración, constatamos que el alumnado realizó una profunda reflexión acerca del potencial educativo de las artes, en clara contraposición a la escasa importancia que se le otorga en la sociedad de forma general, y en particular, en los institutos de Secundaria.

⁴⁴ Ver en el apartado 4.2.1.1 Resultados objetivo1.

⁴⁵ Ver en el apartado 4.2.1.2. Resultados objetivos 2.

Con respecto al objetivo general 2, hemos observado la influencia que puede tener la implicación activa del alumnado en un proyecto EMI de transversalidad de las artes como recurso de inclusión educativo en el contexto de la ESO a través de tres factores que han sido influyentes: la forma en la que se diseñó el proyecto, el proceso de documentación llevado a cabo y la categorización realizada. Por ello, se debe formar a los estudiantes en contenidos musicales relacionados con la EMI (Sabatella, 2008).

Así, en el caso de los estudiantes coinciden en que los docentes, al utilizar la transversalidad de las artes, ofrecen una visión educativa que tiene consecuencias positivas en su proceso de aprendizaje y no solamente en relación con el aprendizaje musical. En concordancia con lo expuesto, confirmamos que tanto el proceso de documentación que se hizo durante el desarrollo del proyecto EMI, como la categorización realizada fueron factores importantes en relación con la implicación del estudiantado y sobre los aprendizajes adquiridos, en concreto los relacionados con habilidades personales, su realidad psicosocial y sobre otras problemáticas de índole social. También la forma de trabajo colaborativo fomentó que los estudiantes reafirmaran su valoración positiva y su interés en este tipo de proyectos. Desde esta forma de trabajo compartida y de manera orgánica, se generaron climas positivos entre iguales y conductas empáticas, comprobando cómo los estudiantes que más destacaban a nivel académico ayudaron a los que tenían más dificultades.

En suma, el uso de la transversalidad de las artes como recurso inclusivo con el alumnado de la ESO ha favorecido aprendizajes musicales y otros aprendizajes significativos para la vida y ha contribuido a que las artes se constituyan como un medio para avanzar en el desarrollo de las personas capaces de mejorar la sociedad del siglo XXI.

5.1.2. Principales conclusiones extraídas del grupo de expertos

Se ha dado respuesta al objetivo general 1 de la investigación al poder determinar el grado de conocimiento sobre la EMI por parte del grupo de expertos:

Primeramente, hemos comprobado el grado de importancia que este colectivo le concede a la música con respecto a beneficios a nivel personal, educativo y social. Existe una coincidencia con los estudiantes y señalamos que el FG hace especial hincapié en los beneficios relacionados con las habilidades sociales. Sin embargo, se constata también que existe una carencia formativa por parte de los docentes, quienes desconocen las ventajas que el uso de la música tiene para el alumnado y se ha detectado una necesidad de apoyar la formación inicial y permanente del profesorado a este respecto. Por esta razón, podemos afirmar que existe una falta de formación docente para integrar los lenguajes artísticos. Los argumentos ofrecidos por el FG sobre estas dificultades son principalmente la falta de tiempo existente en la organización escolar⁴⁶ y la falta de coordinación del profesorado en la ESO para poder trabajar de forma conjunta con un mismo grupo de clase. Por ello, se puede afirmar que la formación específica constituye el principal recurso para la transversalización de estos contenidos en el currículo de Secundaria y el Bachillerato. A la luz de los resultados obtenidos en esta investigación, es importante dotar al profesorado de herramientas para que puedan generar proyectos

⁴⁶ Ver en el apartado 4.3.1. Resultados objetivo 1.

EMI con la colaboración de otros docentes y, por tanto, proporcionar a los futuros docentes una formación inicial y continua que asegure la adquisición de una serie de “competencias deseables para cualquier profesional vinculado a procesos de enseñanza y aprendizaje artísticos” (Giráldez & Malbrán, 2011).

También hemos podido conocer la opinión del grupo de expertos sobre el uso de los lenguajes artísticos como recurso inclusivo. Corroboramos, al igual que en el caso del alumnado, una profunda reflexión acerca del potencial educativo de las artes, en clara contraposición a la escasa importancia que se le otorga en la sociedad de forma general, y en particular, en los institutos de Secundaria.

Con respecto a la opinión acerca del uso de los lenguajes artísticos como recurso inclusivo de investigación, la principal conclusión a la que llegamos es que hay una clara postura en su defensa. Esto es argumentado ampliamente por parte de este colectivo alegando las ventajas, pero también mostrando una preocupación ante la necesidad de adecuar la práctica profesional a la realidad de las aulas. Esta evidencia es igualmente manifestada por la literatura en cuanto a que son los docentes los responsables principales de la realización de este tipo de proyectos⁴⁷.

Por otra parte, cumpliendo con el objetivo general 2, desde la perspectiva del FG se ha observado la influencia que puede tener la implicación de este alumnado en un proyecto EMI de transversalidad artística determinando la manera en que tanto el diseño del proyecto EMI, como el proceso de documentación y la categorización realizada han influido:

Con respecto al diseño del proyecto EMI, constatamos que la metodología cualitativa fue un elemento clave, ya que permitió demostrar que, aunque no cambien las valoraciones de los participantes, sí las razones. Por este motivo, si hubiéramos realizado un enfoque cuantitativo no se habrían detectado todos los cambios del pensamiento de los participantes sobre los distintos aspectos. Por eso, cabe destacar que el instrumento de recogida de datos utilizado (pre *focus group* y post *focus group*) permitió valorar la eficacia de la metodología (como ya hemos comentado en el capítulo 4).

En relación con el proceso de participación del alumnado destacamos los aspectos positivos del trabajo colaborativo por parte del grupo de expertos y la confirmación general de que este tipo de metodologías activas son las más apropiadas para conseguir la EI en Secundaria. También, la naturaleza de la propia música es idónea para planteamientos didácticos basados en el aprendizaje colaborativo. Así, la revisión sistemática de las fuentes bibliográficas abordadas, confirman esta conclusión, como ya hemos explicado en el capítulo 1⁴⁸.

Por último, como conclusión de las categorías realizadas para dilucidar el proyecto y la manera en que puede influir en la EMI señalamos que el estudio demuestra que la música es un instrumento inclusivo que puede ser un recurso que permita el acercamiento del alumnado y cree en el aula un clima de respeto para avanzar en el proceso de inclusión educativa. Así, el uso de la transversalidad de las artes como recurso inclusivo corrobora que el arte constituye un medio para desarrollar otros aprendizajes con el fin de formar personas capaces de mejorar nuestra sociedad del siglo XXI emergiendo, además, la idea

⁴⁷ Ver en el apartado 2.2 Los proyectos musicales inclusivos.

⁴⁸ Ver en el apartado 1.1 Conceptualización.

del arte como fin de aprendizaje. Durante la investigación se ha puesto de manifiesto que este tipo de actividades incide sobre el desarrollo de la creatividad y la adquisición de múltiples aprendizajes, ya que la educación debe ocuparse del desarrollo integral de las personas y contemplar no solo la dimensión cognitiva, sino lo social y afectivo. Todo ello vuelve a ser refrendado por la revisión de literatura realizada que confirmaba que se están experimentando cambios significativos impulsados por una mayor conciencia de la importancia del aprendizaje creativo en el desarrollo integral de los estudiantes (Trujillo-Galea & Juárez-Ramos, 2023). En este sentido, se desarrollan con la LOMLOE⁴⁹ las competencias clave, que explicamos en el capítulo 2 (*ver apartado 2.4.4.1 La implementación de los ODS en la LOMLOE*) que integran capacidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el trabajo en equipo, las capacidades de comunicación y negociación, las capacidades analíticas, la creatividad y las capacidades interculturales que se pueden obtener a través de la transversalidad de las artes en Secundaria.

En base a todo lo expuesto y a modo de decálogo, presentamos las principales conclusiones de esta investigación:

- 1- La formación de los estudiantes de la ESO en EMI a través de la transversalidad artística desarrolla algunas de las competencias señaladas en el currículo ligadas a la experiencia emocional personal haciendo más significativo su aprendizaje.
- 2- El objetivo de la formación en la ESO es atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado ya que la música les ayuda en su bienestar psicológico y en su vida personal.
- 3- Los estudiantes y los docentes demandan una formación específica en EMI para integrar la música en las prácticas educativas a través de la transversalidad artística porque crea en el aula un clima para avanzar en el proceso de inclusión educativo mejorando la convivencia escolar.
- 4- Los docentes señalan que los proyectos EMI basados en la transversalidad artística mejoran la respuesta educativa de todos los estudiantes y ofrece beneficios a nivel personal, educativo y social.
- 5- La formación permanente del profesorado tiene importancia ya que repercute en la utilización de la EMI a través de la transversalidad artística como recurso inclusivo en la educación Secundaria adecuando la práctica profesional a la realidad de las aulas.
- 6-El número excesivo de estudiantes en las aulas de la ESO resulta perjudicial para conseguir una educación de calidad basada en la EMI y en los planteamientos didácticos que trabajan las metodologías activas, en concreto el aprendizaje colaborativo.
- 7- Es necesario ampliar el número de sesiones semanales dedicadas a desarrollar los contenidos utilizando proyectos EMI en la ESO ya que al participar en ellos conectan con su entorno social.

⁴⁹ Ver en el apartado 2.4.4. La implementación de los ODS en la LOMLOE.

8-La mejora de las habilidades emocionales en cualquiera de las áreas educativas no sólo en la educación musical fomenta el desarrollo integral de las personas y la adquisición de múltiples aprendizajes.

9- Una de las conclusiones más significativas de este estudio es la idoneidad de la utilización del arte para crear proyectos innovadores en la educación de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEAM)⁵⁰ para docentes y alumnado.

10- La integración curricular a través de la transversalidad de las artes produce un cambio metodológico importante en las aulas de la ESO y necesita la coordinación del profesorado para trabajar de forma conjunta.

A lo largo de este estudio, se ha comprobado que la música crea una atmósfera de aceptación de todas las diferencias como factor clave que permita que las escuelas sean más inclusivas. Así, se llegó a la conclusión de que la EI a través de la transversalidad de las artes es la herramienta para trabajar la diversidad y lograr una educación igualitaria y de justicia social.

En definitiva, la Tesis Doctoral ha intentado dar respuesta a nuestra preocupación como docentes desarrollando la EMI a través de la transversalidad de las artes como recurso inclusivo y contribuir a la reducción de la brecha en el currículum para fomentar la igualdad de oportunidades entre el alumnado de la ESO.

5.2. LIMITACIONES DE ESTUDIO

Llegamos al final de este trabajo de investigación realizando un camino fascinante, lleno de ilusión y experiencias. Igualmente, superando dificultades, pero el aprendizaje profesional y personal es incuestionable. Al finalizar la investigación se obtuvieron respuestas a los interrogantes planteados y surgieron nuevas preguntas que requieren profundización en diversas cuestiones. En todo trabajo de investigación se asumen ciertas limitaciones que deben aparecer en futuros trabajos. Así, el estudio se desarrolló en el contexto de un instituto de Santander y no podemos hacer extensivo al conjunto de la ESO en España. En el caso de los estudiantes, de cara a investigaciones futuras habrá que incluir a los estudiantes de otros IES.

A pesar de estas limitaciones, la investigación presenta resultados interesantes para la práctica docente con el alumnado de la ESO y la comunidad científica interesada en el campo de las artes. En este sentido, se exponen algunas de las limitaciones de este estudio:

⁵⁰ El método STE(A)M surge por la adición del arte “(A)” a la conjunción STEM, sigla conformada por las iniciales inglesas de los campos de conocimiento que son enfocados transdisciplinariamente: *Science, Technology, Engineering and Mathematics* (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas). La inclusión del arte es de gran relevancia en tanto aporta, entre otros elementos, creatividad y la perspectiva de las ciencias sociales.

En primer lugar, respecto a las limitaciones relativas a la metodología de la muestra de estudio será interesante ampliar el número de participantes, tanto de los estudiantes como de los expertos. En esta investigación se contó con un número reducido de participantes por tratarse de un estudio exploratorio con una metodología cualitativa. También, será interesante ampliar la investigación a más institutos de Cantabria y de otras Comunidades Autónomas.

En segundo lugar, se deberán tener en cuenta las limitaciones de los instrumentos de evaluación. Se puede realizar una revisión de la estructura de las preguntas y un FG con el alumnado de otros institutos que cursa la materia de música. Esto permitirá conocer con mayor profundidad las perspectivas del alumnado de 1 ESO y del grupo de expertos acerca de la EMI a través de la transversalidad de las artes.

En tercer lugar, otra limitación derivada de la cronología del estudio es el período de la investigación que se debe ajustar a la duración del curso escolar. Además, permitirá desarrollar distintas actividades y enriquecerá el valor de los resultados obtenidos.

Por último, en la selección de las bases de datos se emplearon las que garantizan calidad científica y pertinencia de las fuentes en el campo de estudio como son Scopus, ERIC, WoS. Así, existen limitaciones relativas a la falta de literatura específica en relación con las fuentes que abordan el tema de investigación. Hay que seguir profundizando en esta línea en etapas de educación obligatoria teniendo en cuenta la importancia que tiene en el desarrollo evolutivo de la persona y en la construcción de los aprendizajes básicos.

5.3. LINEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS Y PROPUESTAS DE ACTUACIÓN

El último objetivo de esta Tesis es mejorar la innovación curricular de la docencia en Secundaria. Después de conocer las perspectivas de un grupo de estudiantes de 1ESO de un instituto de Santander y un grupo de expertos acerca de la EMI a través de la transversalidad de las artes. Atendiendo a los resultados de esta investigación, corroboramos la necesidad de la innovación pedagógica para adaptarse a los nuevos retos educativos del siglo XXI (como queda demostrado en el capítulo 4 de esta Tesis Doctoral).

A partir de esta Tesis Doctoral y de los hallazgos obtenidos es importante desarrollar otras líneas de estudio para mejorar la formación de los docentes que repercutirá en la calidad de la educación que reciben los estudiantes y contribuirá a un cambio metodológico que reduzca la brecha entre la escuela y la sociedad. En este sentido, se señalan algunas líneas de investigación futuras y propuestas de actuación:

En lo relativo a las propuestas de futuro quedan cuestiones por abordar que abren nuevas líneas de investigación para mejorar la formación de los docentes que repercutirá en la calidad de la educación que reciben los estudiantes y contribuirá a un cambio metodológico que reduzca la brecha entre la escuela y la sociedad. En este sentido, se señalan algunas líneas de investigación futuras y propuestas de actuación:

- Estudiar la transversalidad a través de las artes como recurso didáctico en otras áreas curriculares.
- Abordar otros estudios con profesorado que trabaje con una metodología integradora de las artes.
- Realizar un proyecto EMI en otros institutos de la Comunidad Autónoma de Cantabria
- Fomentar la formación inicial del profesorado de Secundaria. Así, la experiencia del prácticum en los centros de educación Secundaria puede contribuir a reflexionar sobre la relación entre la docencia y la utilidad de la transversalidad de las artes como recurso de inclusión educativa.
- Ampliar el campo de estudio a nuevos temas musicales con un enfoque didáctico de carácter emocional, con el objetivo de fomentar la formación musical a través de la transversalidad de las artes.
- Diseñar proyectos EMI de mayor envergadura, profundizando en los contenidos.

Estas y otras propuestas podrían contribuir igualmente a la implementación de programas de formación específicos para los docentes que fomentaría el desarrollo integral del alumnado de la ESO en sintonía con la LOMLOE. Esto aportaría soluciones en una sociedad en la que los cambios se suceden cada vez más rápido. Así, existe una contradicción entre lo que establece el currículo acerca del enfoque globalizado del área y los requisitos que se exigen en la presentación de programaciones, unidades didácticas y evaluación de la materia de música y plástica en concordancia con los argumentos de Giráldez (2007).

Por último, con esta Tesis Doctoral se ha pretendido aportar una evidencia empírica que pueda contribuir en la realización de programas educativos específicos en la ESO que permita incluir la música como herramienta de EI a través de la transversalidad de las artes.

Como se ha defendido a lo largo de esta Tesis, las artes deben tener una mayor presencia en la educación promoviendo prácticas docentes para fomentar una mejor comprensión de la realidad. Por ello, el poder de la música puede ser un recurso clave en procesos de formación integral de la persona. Así, tenemos un desafío en la educación a través de la transversalidad de las artes para encontrar metodologías y en la organización en el sistema educativo que permita el desarrollo en la ESO. Entre los retos, destaca la atención individualizada e integral del alumnado en una filosofía de escuela comprensiva basada en la equidad social e igualdad de oportunidades. En conclusión, se trata de establecer un currículo que incorpore pedagogías globalizadoras entre las distintas áreas asumidas por equipos docentes interdisciplinares.

Resumen capítulo 5

El presente capítulo está dedicado a las conclusiones de la Tesis y refleja una visión global del estudio para ver el grado en el que se han conseguido los objetivos propuestos en los

inicios. En primer lugar, esta investigación aporta conclusiones relacionadas con la influencia de la inclusión educativa a través de la transversalidad de las artes y proporciona una visión holística sobre el tema de la integración artística. En segundo lugar, se exponen las conclusiones que dan respuesta a los interrogantes que inicialmente motivaron la investigación, concretado en los objetivos generales del grupo de estudiantes y del grupo de expertos. Como conclusión del primer objetivo, podemos afirmar que la educación a través de la transversalidad de las artes como recurso inclusivo debe abordarse integrando las disciplinas artísticas. Por esto, confirma las ventajas para trabajar los lenguajes artísticos ya que tenemos información significativa para conocer los factores y su influencia en las perspectivas del alumnado de la ESO. Como conclusión del segundo objetivo de la investigación, la participación de los estudiantes en un proyecto EMI puede contribuir a la mejora de su percepción acerca del potencial pedagógico del enfoque integrador de las artes. De esta manera, constatamos la utilización de los diversos recursos musicales en el aula se ha vinculado a la experiencia emocional personal haciendo más significativo su aprendizaje. Por último, se asumen ciertas limitaciones del estudio que deben ser tenidas en cuenta y nuevas líneas de investigación futuras que requieren profundización en diversas propuestas de actuación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M., & Mejías, C. (2017). *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- Acebo, C. (2008). Educación inclusiva: Superando los límites. *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada*, 38 (1), 5-7.
- Acebo, C. (2011). Preparing teachers for inclusive education. *Prospects*, 41, 301-302.
- Adorno, T.W. (1971). *Sociología de la musique*, Musique en Jeu, 2.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2005). *Educación Inclusiva y prácticas en el Aula en Educación Secundaria*. Recuperado de <https://www.european-agency.org/sites/files/default/files/inclusive-educacition-and-classroom-practice>
- Águila, D., Núñez, M., & Raquimán, P. (2011). Las artes en el currículo escolar. En A. Giraldez & L. Pimentel (Eds.), *Educación artística, cultura y ciudadanía: De la teoría a la práctica* (pp. 21-29).
- Aigeneren, M. (2002). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. *La Sociología en sus Escenarios*, 6.
- Albornoz, Y. (2009). *Emoción, música y aprendizaje significativo*. *Educere*, 13 (44), 67-73.
- Alvira, F. (1983). Perspectiva cualitativa, perspectiva cuantitativa en metodología sociológica. *Revista de Investigaciones sociológicas* 22, 53-75.
- Albert, M.J. (2009). *La investigación educativa. Claves teóricas*. McGrawHill.
- Alsina, P. (2004). Educación musical para una educación de calidad. *Eufonía: Didáctica de la música*, 30, 23-37.
- Angrosion. M., & Rosenberg, J. (2011). Observations on observation. In N.K. Demzin & Y.S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 467-478).
- Aparicio, J.M., & León, M.M. (2018). La música como modelo de inclusión social en espacios con alumnado gitano e inmigrante. *Revista complutense de Educación*, 29 (4), 1091-1108.
- Araújo, U.F., & Sastre, G. (2018). *El aprendizaje basado en problemas*. Gedisa.
- Arnal, J., Rincón, D., & Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Labor.
- Arnáiz, P. (2004). Hacia una educación eficaz para todos: la escuela inclusiva. Educar para el 2000. *Revista de Educación para el profesorado*, 15, 15-19.
- Arnáiz, P. (2005). *Atención a la Diversidad. Programación curricular*. Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Arnáiz, P., & Guirao, J.M., (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 18, (1), 45-101. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of educational Change*, 6, 109-124.

Ainscow, M. (2012). Moving knowledge around: strategies for fostering equity within educational systems. *Journal of educational change*, 13 (3), 289-310.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England, *International Journal of Inclusive Education*, 10 (4-5), 295-08.

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas* 38 (1), 17-44.

Ainscow, M., & Echeita, G. (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M., (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 44-56.

Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). Editorial: The Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23 (7-8), 671-676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *The Nordic Journal of Studies on Educational Policy* 6 (1), 7-16.

Arnot, M., & Readym D. (2007). A Sociology of Pedagogic Voice: Power inequality and pupil consultation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28 (3), 311-325.

Arús Leita, E., & Muñoz, J.R (2017). Música y emociones. *Eufonía. Didáctica de la música*, 71, 17-21.

Atkinson, P., & Hammersley, M (1994). Ethnography and participant observation. In N. K. Denzin & Y.S.Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.248-261).

Aubert, A., García C. (2001). “Interactividad en el aula”. *Cuadernos de Pedagogía*, 301, 20-24.

Ayala Herrera I.M., & Castillo Ferreira, M. (2008). Música, interdisciplinariedad e inclusión social. El friso sonoro como propuesta de aplicación en el aula. *En Actividades lúdicas en contextos culturais: interdisciplinariedade e inclusao* (pp.127-136).

Ballesta, A., Vizcaíno, O., & Mesas, E.C. (2011). Arte como un lenguaje posible para personas en las capacidades diversas. *Arte y políticas de la identidad*, vol. 4, pp.137-152.

Ballard, K. (2013). Thinking in another way: ideas for sustainable inclusion, *International Journal of Inclusive*, 17, pp.762-775. DOI:10.1080/13603116.2011.602527

Barton, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 25, (1), 63-76.

Bermell, M.A., Bernabé, M., & Alonso, V (2014) Diversidad, música y competencia social y ciudadana: Contribuciones de la experiencia musical. *Arbor*, 190, (769), 164.

Bilbeny, N. (2002). Por una Europa de la inclusión social. *Anuario de Psicología*, 33 (4), 597- 608.

Bisquerra, R. (Coord.). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21 (1), pp.7-43.

Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 54,95-114.

Bisquerra, R., Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*,10, 61-82. Doi: [http:// dx-doi-org/10.5944/educxx1.1.10.297](http://dx-doi-org/10.5944/educxx1.1.10.297).

Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional y bienestar*, Vol. 6, p. 243.

Bisquerra, R. (2009) *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.

Bisquerra, R. (2017). Música y educación emocional. *Eufonía: Didáctica de la música*, 71, pp.43-48.

Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y de la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de educación*, 347, 33-54.

Bonal, X., & Zancajo, A. (2019). *Equidad y educación en España. Diagnóstico y prioridades*.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Consorcio Universitario para la educación inclusiva.

Booth, T. (2006) Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo & F.B. Jordán de Urríes (Coords), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*, pp.211-217.

Booth, T., Simon, C., Sandoval, M., Echeita, G., & Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación inclusive. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva edición revisada y ampliada. Revista y ampliada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (3), 5-19.

Buendía, L., Colás, P., & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw Hill.

Bresler, L. (2006). Etnografía, fenomenología e investigación-acción en educación musical. Díaz, M. (Coord.), *Introducción a la investigación en educación musical*. Enclave Creativa.

Cabedo, A., & Díaz Gómez, M. (2013). Positive musical experiences in education: Music as social praxis. *Music Education Research*, 15 (4), 455-470.[http://doi.org/10-1080/14613808.2013.763780](http://doi.org/10.1080/14613808.2013.763780).

Cabedo, A. (2014). La música como Proyecto socioeducativo. *Didáctica de la música en primaria*, pp. (101-122). Universidad Jaume I.

Cabedo, A., & Díaz-Gómez, M. (2015). Art and music in compulsory education, more than just a curricular feature of good tone. *Multidisciplinary journal of educational research*, 5 (3), 268-295.

Cabedo, A. (2016). Educar en valores a través de la música. *Eufonía. Didáctica de la música*, 69, 7-12.

Cabedo, A; Arriaga, C. (2016). ¿Música para aprender, música para integrar? Arte y educación en valores en el currículo escolar. DEDICA. *Revista de Educação e Humanidades*, 9, 145-160.

Cabedo, A., Riaño, M.E., & Bermel, N. (2017). UniTICarte:Redes colaborativas para el desarrollo de proyectos creativos en la formación de maestros en la universidad. Dedicar. *Revista de Educação e Huminadades*, 12, 119-129.

Callejo, J. (2002), Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*, 409-422.

Casal, A., Vilar, M., & Ayats, J. (2008). La investigación-acción colaborativa: Reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de Música y Lengua. *Revista Electrónica Complutense de Investigación En Educación Musical*, 5 (4), 1-17.

Carvajal Soria, P., Martín-Criado, E., & Río Ruiz, M. (2014). Prácticas de socialización y relaciones con la escolarización de las familias más alejadas de la norma escolar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 7 (7), 429-448.

Carrillo, C. (2015). Competencias profesionales del profesorado de música: de los referentes teóricos a la concreción de una propuesta. *Revista internacional de educación Musical*, 3, 11-21.

Carrillo, C., Viladot, L., & Pérez-Moreno, J. (2017). Impacto de la educación musical: revisión de la literatura científica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 61-74.

Carrillo, C., & Villar, M. (2017). Las competencias profesionales del profesorado de música opiniones de una muestra docentes. *Cultura y educación*, 24, 319-335. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1174/113564012802845668>.

Caeiro-Rodríguez, M. (2018). Aprendizaje basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, Individuo y Sociedad* 30 (1), pp.159-177.

Cabrerizo, J., & Rubio, M. J. (2007). *Atención a la diversidad: Teoría y práctica*. Pearson Educación.

Calderón, I. (2018). *Deprived of human rights*. *Disability & Society*, 33 (10), 1-6.

Casanova, M.A. (2011). De la Educación Especial a la Inclusión educativa. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, (18).

Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*, 409-422.

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. MacGraw-Hill Código de Nuremberg, 1946 consultado [8/5/2023]. Disponible en: <http://www.pcb.ub.es/bioeticaidret/archivos/norm/CodigoNuremberg.pdf>.

Chiva-Bartoll, O., Salvador-García, C., Ferrando-Félix, S., & Cabedo, A. (2019). Aprendizaje servicio en educación musical: Revisión de la literatura y recomendaciones para la práctica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 16, 57- 74.

Collazos, C., & Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. *Educación y Educadores*, 9 (2), 61-76. Recuperado de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/663/748>.

Comisión Europea (2000). *Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar: Dieciséis indicadores de calidad*. Dirección General de Educación y Cultura.

Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Dirección General de Educación y Cultura. Recuperado de http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf

Consejo de Europa. (2017). Combatir la segregación escolar en Europa por medio de la educación inclusiva. Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/09000016809fd65f>

Constitución Española de (1978). Recuperado de <https://www.boe.es/legislación/documentos/Constitución> CASTELLANO.pdf.

Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata.

Cortés, P., González, B., & Sánchez, M.F. (2018). Agrupamientos escolares y retos para la educación inclusiva en infantil y primaria. *Tendencias Pedagógicas*, 32, doi: 10.15366/tp2018.32.006.

Cristol, E. Hacia un Aula Inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas. *Revista Muldisciplaria Dialógica* 12 (2). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/artículo/6224439.pdf>.

Cummings, C.; Dyson, A., & Todd, L. (2011). *Beyond the school gate: can full service and extended schools overcome disadvantage*. Routledge.

Davies, T.J., Phillips G., & Kulm G. (2018) Creativity and the Design of Music-Mathematics Activities in a Virtual Simulation Learning Environment. En V. Freiman y Tassell (Eds)., *Creativity and Technology in Mathematics Education. Mathematics Education in the Digital Era*, vol 10. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-72381-57>

Declaración de Helsinki sobre investigaciones biomédicas, versión 2008 de la WMA. [consultado 8/5/2023]. Disponible en: <http://www.wma.net/s/policy/pdf/17c.pdf>

Decroly, O. (2006). *La función de globalización y la enseñanza y otros ensayos*. Biblioteca nueva.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un Tesoro*. Ediciones UNESCO.

Díaz, H. C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum, en *Revista General de Información y Documentación* 28 (1), 119-142.

Díaz, M. (2005): La educación musical en la escuela y el espacio europeo de educación superior. *Revista interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19, 23-77

Díaz, S., & Moliner, 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>

Díez, J., & Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1), 19- 30.

- Díez, J. (2014). Una amenaza para la escuela pública: Laicidad, privatización y segregación. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 28 (3), pp.105-117.
- Dobbie, W., & Fryer, R.G. (2009). *Are high-quality schools enough to close the achievement gap? Evidence from a bold social experiment in Harlem*. Harvard University.
- Duk, C., & Murillo, J (2016). La inclusión como dilema. *Revista latinoamericana de educación Inclusiva*, 10 (1), 11-14.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. “voz y quebranto”. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (6), 9-18.
- Echeita, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar! *Participación Educativa*, 18, 117-128.
- Echeita, G (2013). Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto”. *REICE- Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2008, 6 (2), 9-18.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Didáctica de la Lengua y la Literatura Educación*, 12, 26-46.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “Voz y quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 99-118.
- Echetia, G., & Navarro D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible: una llamada urgente a pensarlas juntas. Godella: *Revista Edetania: estudios y propuestas socioeducativas*.
- Eisner, E. (1987). *Procesos cognitivos y currículum: una base para decidir que enseñar*.
- Eisner, E. (1992). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano. *Revista Española de pedagogía*, 50 (191), 15-34.
- Eisner, E. (2004). Lo que la educación puede aprender de las artes. *El arte y la creación de la mente*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Ellen, C. (2010). Teamwork in the Music Room. *Music Educators Journal*, 97, (1), 30-36.
- Elliott, D.J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. Oxford University Press.
- Emerson, R. Fretz, R., & Shaw, L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. The University of Chicago Press.

- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Graó.
- Escaño, C. (2010). Hacia una educación artística 4.0. *Arte, Individuo y Sociedad*, 22 (1), 135-144.
- Escolano, A. (2018). *Emociones y Educación*. Visión libros.
- Espinosa, J., & Valdebenito, V. (2016). Explorar las Concepciones de los Docentes respecto al Proceso de Evaluación Inclusiva para la Mejora Institucional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (1), 195-213.
- Escarbajal-Frutos, A., Izquierdo-Rus, T., & López-Martínez, O. (2014). Análisis del bienestar psicológico en grupos en riesgo de exclusión social. *Anales de Psicología*, 30 (2), 541-548.
- Escaño, C. (2010). Hacia una educación artística 4.0- Arte, Individuo y Sociedad, 22 (1), 135-144.
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. <https://bit.ly/3oUt8Kt>
- Falagán, M. (2018). Federico Sopeña y la cultura musical en España”. *ArtyHumn: revista digital de Artes y Humanidades*. (pp.52-65).
- Falagán, M. (2021). El arte de Picasso y la música. *I Congreso Internacional sobre Intersección: arte, sociedad y tecnología en la innovación musical*. Segovia.
- Falagán, M. (2023). La identidad musical. Una experiencia inclusiva en el aula *Revista Eufonía: Didáctica de la música*, 95, 21-28.
- Falagán, M. (2023). La educación musical inclusiva en la LOMLOE: estado de la cuestión. En las Actas del *IV Seminario Internacional den Educación Musical* (pp.39-41).
- Fernández, A. (2003). Educación Inclusiva: Enseñar y Aprender entre la Diversidad. *Revista Digital Umbral* 2000, 13.
- Fernández Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Carrión, Q. M. (2011). Proyectos musicales inclusivos. *Tendencias Pedagógicas*, 17, 74-82.
- Fernández-Company, J.F. (2015). *Usos, funciones y preferencias musicales de los adolescentes en la actualidad. Una perspectiva psicosocial para la investigación en Musicoterapia* (Tesis Doctoral). Universidad Pontificia Salamanca.

- Fernández Rodicio, C.L. (2011). La inteligencia emocional como estrategia inclusiva. *Innovación Educativa*, 21, 133-150.
- Ferreira, C. (2008) Música, interdisciplinariedad e inclusión social. El friso sonoro como propuesta de aplicación en el aula. *Música*, 127-136.
- Flecha, R. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, n 5,1-12.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flick, U (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata <https://doi.org10.23935/2016/01018>
- Foro Mundial de Educación para todos (2000). *Marco de Acción de Dakar de Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. UNESCO.
- Fuentes, F. (2017). Puentes en educación. Hacia una didáctica para el S XXI. *Eufonía. Didáctica de la música* 70, 7-12.
- García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva* 10, (1).
- García-Morales, C. (2013). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una educación inclusiva. *Arte y Sociedad*, 1, 1-12.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- Green, L. (2003). Why Ideology is still relevant for critical thinking in music education. *Action, criticism and theory for music education*, 2 (2), 2-20.
- Giráldez, A. (2007). Contribuciones de la educación musical a la adquisición de las competencias básicas. *Revista Eufonía: Didáctica de la música*, 40, 49-57.
- Giráldez, A. (2012). Motivación, práctica y estrategia para el autoaprendizaje musical. *Eufonía Didáctica de la Música*, 54,56-61.
- Giráldez, A., & Malbrán, S. (2011). Generalistas, especialistas y artistas: algunas ideas sobre el perfil. En A. Giráldez y L. Pimentel (Eds.), *Educación artística, cultura y ciudadanía: De la teoría a la práctica* (pp. 39-44). Santillana.
- Gold, C., Saarikallio, S., Hew, A., & Skewes, K. (2017). Group Music Therapy as a Preventive Intervention for Young people at Risk: Cluster-Randomised Trial. *Journal of Music Therapy*, 54 (2), 133-160.
- González, J., & Wagenaar, R (2003). *Tuning Educational Structures in Europe Informe Final. Fase Uno*. Universidad de Deusto.

González, J., & Wagenaar, R (2006). *Tuning Educational Structures in Europe Informe Final. Fase Dos*. Universidad de Deusto.

González, N., & Riaño, M.E. (2010). Saber sobre música: estrategias metodológicas. En A. Giráldez (Coord), *Didáctica de la música* (pp.109-134). Graó.

González, N., Sedeño, A& González, V (2012). Diseño de un Focus Group para valorar la competencia mediática en escenarios familiares. *ICONO* 14, 10 (3), 116-133.

Gous-Kemp, C. (2013). The creative use of music in inclusive education: Bringing harmony to the classroom. *Education as change*, 18 (1), 191-206.<http://doi.org/10.101080/16823206.2013.847012>.

Green, L. (2008). Group cooperation, inclusion and disaffected pupils: some responses to informal learning in the music classroom. *Music Education Research*, 10 (2), 177-192.

González Gil, F., Martín Pastor, M., Flores Robaina, N., Jenaro Río, C., Poy Castro, R., & Gómez Vela, M. (2013). Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado. *EJIHPE: European Journal Of Investigation In Health, Psychology And Education*, 3 (2), 125-135.

Gutiérrez, A.M. (2016). La música en el ámbito educativo: las comunidades de aprendizaje. *Internacional Journal for 21 St. Century Education*, 3 (1), 15-24.

Hardiman, M., Johmbull, R.M., Carran, D.T., & Shelton, A. (2019). The effects of arts-integrated instruction on memory for science content. *Trends in neuroscience and education*, 14, 25-32.

Hammersley, M., &Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós

Haimson, J., Swain, D., & Winner, E. (2011). Do Mathematicians Have Above Average Musical Skill? *Music Perception*, 29(2), 203-213.

Hayam I., & Rojas S. (2016). Una mirada inclusiva hacia la normativa educativa: limitaciones, posibilidades y controversias. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 155-170.

Halimi, F., Alshammi, I., & Navarro, C. (2020). Emotional intelligence and academic achievement in higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*.

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28 (3), 269-289. <http://doi.org/10.1177/0255761410370658>

Hammersley. M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.

Hardiman, M., JohnBull, R.M Carran, D.T., & Shetton, A (2019). The Effects of Arts-Integrated Instruction on Memory for Science Content. *Trends in Neurosciene and Education*, 14, 25-32.

- Harvey, A. R (2020). Links between the neurobiology of oxytocin and human musicality. *Frontiers in human neuroscience*, 14, 350
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M., (2010). *Metodología de la investigación*. Ed McGrawHi.
- Hernández, M.I. (2015). *El concepto de discapacidad: De la enfermedad al enfoque de derechos*. *Revista CES Derecho*, 6 (2), pp-46-59.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C.P. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill
- Herrera, I., Hernández-Candelas, M., Lorenzo, O., & Ropp. C. (2014). Influencia del entrenamiento musical en el desarrollo cognitivo y lingüístico de niños de 3 a 4 años. *Revista de Psicología*, 19 (2), 367-386.
- Herrera, J.I., & Guevara, G. (2019). Las estrategias organizativas y metodológicas para la atención a la diversidad en el aula: innovación para enseñar. Recuperado de <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/123456789/568/1/002>.
- Imbernón, F. (coord) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencia de investigación educativa*. Graó.
- Includ-ed Project (2008). Working papers: *Case studies of local projects in Europe* (2nd round). European Commission.
- Jiménez-Blanco; A., Sastre, S., Artola, T., & Álvaro, J.M. (2020). Inteligencia emocional y rendimiento académico: un modelo evolutivo. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 3 (56), 129-141.
- Jones, J. (2010). The Role of Music in Your Classroom. Exchange: *The Early Childhood Leaders' Magazine Since 1978*, 192, 90-92.
- Juanola, R., & Calbó, M. (2005) Hacia modelos globales en educación artística. En R. Marín Viadel (Ed.) *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales* (pp. 99-124). Universidad de Granada.
- Kashyap, R. (2020). The Universal Language: Mathematics or Music? *Journal for Multicultural Education*, 14 (3). <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3069685>
- Lata Doporto, S., & Castro Rodriguez, M (2015). El aprendizaje Cooperativo, un camino hacia la inclusión cooperativa. (3) 1085-1101.
- Latorre, A. Rincón, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Hurtado.

Lázaro, R. (2008). Proyecto Adoptar un músico. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 42, 111-120.

Koelsch, S., Fritz, T., Cramon D. Y., & Müller, K. (2006). Investigating Emotion with Music: an fMRI Study. *Human Brain Mapping*, 27, 239-250.

Ley de 17 de julio, sobre Educación Primaria, BOE, núm. 199, de 18 de julio de 1945, pp. 385-416.

Ley 13/1970, de 4 agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, (LGE), BOE núm.187 de 6 agosto de 1970, pp.12525-12546.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), BOE núm.238, de 4 de octubre de 1990, pp.28927-28942. <https://www.-boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 mayo, de Educación, (LOE), BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.<http://www.-boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), BOE núm.295, de 10 de diciembre de 2013, pp.97858-97921. <https://www.-boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, (LOMLOE), BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp.1228868-122953. <https://www.-boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Lillo, F. (2013). Aprendizaje colaborativo en la formación de universitaria de pregrado. *Revista de Psicología-Universidad Viña del Mar*, 2 (4), 109-142.

López, J.L. (2012). Facilitadores de la inclusión. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1) Recuperado de: <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/229>

López-Melero, M. (2005). *Convivencia escolar y educación intercultural: una oportunidad para vivir en libertad y en igualdad*. II Jornadas andaluzas para una educación en valores.

López, M.M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Innovación Educativa*, (21), 37-54. Recuperado de <http://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/6223>

Manzano, V. (2006). Ética de la investigación: *IV Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de <http://www.personal.us.es/manzano/eticainv/index.htm>

Marchesi, A. (2000a). ¿Equidad en la educación? *Revista iberoamericana de educación*, 23, 135-163.

- Márquez-Cervantes, M.C., & Gaeta-González, M.L (2017). Desarrollo de competencias emocionales en preadolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 221-235.
- Martínez, C. (2004). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*. UNED.
- Martínez-Celorrio, X (2019). *Innovación y equidad educativa*. Ediciones Octaedro, S.L.
- Megías, I. & Rodríguez, E. (2003). Jóvenes entre sonidos: hábitos, gustos y referentes musicales. INJUVE-DAD.
- McMillan, J., & Schumacher, S (2005). *Investigación educativa*. Pearson.
- Monmay, M. (2004). Acerca de la educación musical. *Revista Electrónica de LEEME* 13 (5), 1-23.
- Moliner, O., Sales, M., & M. L. *Prácticas inclusivas en el aula. Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 5 (2), p.15.
- Moliner O., Moliner, L., & Sanahuja, A. (2018). Percepciones sobre el concepto y la gestión de la diversidad en un centro en proceso de democratización escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 36 (2), 455-469.doi:10.6018/rie.36.2.293191.
- Moreno, C. (2015). MeTaEducArte;Performance “Yo soy él”, educación artística comprometida con la justicia social. *Opción*, 31 (5), 601-624.
- Monmany, M. (2004). Acerca de la educación musical. *Revista Electrónica de LEEME*.13 (5), 1-23.
- Mosquera, I. (2013). Influencia de la música en las emociones: una breve revisión: *Realistas, revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*, 1(2), 34-38.
- Miles, M.B., Huberman, A.M., & Saldaña. J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook*. McMillan.
- Ministerio de Educación (MINEDUC), (2013). *Bases curriculares de la educación básica, artes visuales*.
- Muntaner, J. (2010). *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo*. Universidad de las Islas Baleares. Recuperado de: <https://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf>.
- Muntaner, J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva* 7 (1). Recuperado de: <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/indez.php/REI/article/view/163/157>
- Muntaner, J., Roselló, R., & De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educación Siglo XXI*, 34 (1), 31-50.

Murillo, A., Riaño, M.E., & Bermel, N. (2019). El aula como caja de resonancia para la creación sonora: nuevas arquitecturas y herramientas tecnológicas para acercar el arte sonoro al ámbito educativo. *Revista Electrónica de LEEME*, 43, 1-18. <https://doi.org/10.7203/LEEME.43.14007>.

Narodowski, M. (2008). La inclusión educativa, reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. REICE, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 16-26.

Nigla, K. (2010). *El modelo multidimensional de metodologías de investigación: Un conjunto integrado de continua*. En A. Tashakkori., & C Teddlie (Eds.), *Sage Handbook of mixed methods in social & behavioral research*, pp. 215-236.

Núñez, L., Bisquerra, R., González, J., & Gutiérrez, M.C. (2006). Emociones y Educación: una perspectiva pedagógica. En J. García Carrasco, L. Nuñez, J.M.Asensio y J. Larrosa (Coords.), *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana* (pp.171-197). Ariel.

ORDEN EDU/939/2018, de 31 de agosto, por la que se regula el “Programa 2030” para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa. BOCYL n171. Recuperado de: [https:// www.educa.jeyl.es/es/resumenbocyl/orden-educ-939-2018-31-agosto-regula-programa-2030-favorecer.ficheros/1234630-BOCY-D-04092018-1pdf](https://www.educa.jeyl.es/es/resumenbocyl/orden-educ-939-2018-31-agosto-regula-programa-2030-favorecer.ficheros/1234630-BOCY-D-04092018-1pdf).

OCDE (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Ministerio de Educación. Recuperado de: [http:// recursostic.educacion.es/blogs/Europa/media/blogs/Europa/informes/Habidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf](http://recursostic.educacion.es/blogs/Europa/media/blogs/Europa/informes/Habidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf).

OECD (2010), *PISA 2009 Results: overcoming social background-equity in learning opportunities and outcomes* (vol II).

Olabuénaga, J. L., Aristegui, I., & Melgosa, L. (2002). *Cómo elaborar un proyecto de investigación social*. Departamento de Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Organización de las Naciones Unidas. (2008). Declaración Universal de los Derechos Humanos. United Nations. Recuperado [http:// WWW.temoa.info/es/node/19618](http://WWW.temoa.info/es/node/19618)

Oriol, N. (2005). La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *LEEME*, 16. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/oriol2/pdf>.

Oriola, S., Gustems J. (2015). Educación emocional y educación musical. Recursos didáctico-musicales para la consecución de competencias emocionales. *Eufonía: Didáctica de la música*, 64, pp.1-15.

Pantoja, A. (2009). *Manuel básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. EOS.

Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2005). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea.

Pérez, R., Galán, A., & Quitanal, J. (2011). *Métodos y Diseños de Investigación en Educación*. UNED

Pérez-Aldeguer, S. (2010). Inclusión en el aula a través de la música. En: M. Sanchiz, M. Marti., & I. Cremanes, ed., *Orientación e intervención educativa: Retos para los orientadores del S. XXI* (pp.637-647).

Pérez-Aldeguer, S. (2012). Dum Dum: un programa diseñado para los problemas de inclusión a través del ritmo musical. *DEDICA. Revista de Educação e Humanidades*, (2), pp.217-234.

Peretz, I. (2005). The Nature of Music. *International Journal of Music Education*, 23 (2), 103-105.

Perkins, D. (2003). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa.

Peñalba, A. (2017). La defensa de la educación musical desde las neurociencias. *Revista Electrónica Complutense de Investigación En Educación Musical- RECIEM*, 14(0), 109-127. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.54814>

Politimou, N., Dalla Bella, S., Farrugia, N., & franco, F. (2019). Born to Speak and Sing: Musical Predictors of language Development in Pre-schoolers. *Frontiers in Psychology*, 10, 948.

Pujolàs, P. (2008). 9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo. Graó.

Rodríguez, G., Gil, J., & García E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.

Punch, K. (2003). *Introduction to social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. Sage.

Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Riaño, M.E., Mier, P., & Pozo, M. (2017). Aprendizaje-servicio a través de la performance: análisis de una práctica artística para el desarrollo socioemocional y creativo en la formación inicial del profesorado. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 16 (32), 151-164. <https://doi.org/10.21703/rexe.201732116410>

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.

Romero, G., & Caballero, A. (2008). Convivencia, clima de aula y filosofía para niños. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado* 27, 11 (3).

Rojas, S., & Haya, I. (2018). *Fundamentos pedagógicos de atención a la diversidad*. Textos Universitarios, 27. Editorial Universidad de Cantabria.

Rouse, M. (2010). Reforming initial teacher education: a necessary but not sufficient condition for developing inclusive practice. En Forlin, C. (Ed.). *Teacher education for inclusion. Changing paradigms and innovative approaches* (p.47-55).

Red de miembros y colaboradores PROEM (2018). Informe y hoja de ruta sobre el estado actual, necesidades y recomendaciones de la red PROEM para la mejora de la evaluación psicológica y la promoción de la salud mental y bienestar emocional en lo jóvenes.

Rubio, C. (2014). Un enfoque didáctico-emocional para la enseñanza de la música en la educación secundaria obligatoria (tesis de doctorado), Universidad Complutense de Madrid.

Ruiz, M., & García, J. (2019). Aprendizaje-Servicio: *Los retos de la evaluación*. Narcea

Ruiz, J.I. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Universidad de Deusto.

Sabbatella, P. (2002). La experiencia Musical con Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Reflexiones para la Práctica. Cambio e Innovación. En J.M. Serón (ed.), *Educación Especial: Conocimiento, Integración e Innovaciones*, UCA.

Sabbatella, P. (2004). “Intervención Musical en el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales: Delimitaciones conceptuales desde la Pedagogía Musical y la Musicoterapia” *Tavira*, 20, 123-139.

Sabbatella, P. (2005). Intervención musical en el alumnado con necesidades educativas especiales delimitaciones conceptuales desde la pedagogía musical y la musicoterapia. *Tavira*, 21, 123-139.

Sabbatella, P. (2006). “La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales: Una perspectiva europea”. *Eufonía*, 37, 72-79.

Sabbatella, P. (2008). Educación Musical Inclusiva: integrando perspectivas desde la Educación Musical y la Musicoterapia. *FTC Fundacao para a Ciencia e a Tecnologia*. “*Música. Arte. Diálogo. Civilización*”. Center for intercultural Music Arts, (pp. 255-268).

Sabbatella, P., & Del Barrio Aranda. L. (2021). La música en la educación del alumnado con necesidades educativas especiales en España: análisis legislativo y propuesta de mejora. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 251-263. [Htt0://dx.doi.org/10.5209/reciem.71411](https://doi.org/10.5209/reciem.71411).

Sanahuja, A., Moliner, O., & Moliner, L. (2019). Gestión del aula inclusiva a través del proyecto LÓVA: la ópera como vehículo de aprendizaje. *Revista Complutense de Investigación En Educación Musical-RECIEM*, 16, 3-19. <https://doi.org/10.5209/reciem.62101>.

Soledad, M., & Carvajal, D. (2015). El arte como herramienta educativa: un potencial para trabajar la inclusión y la diversidad. *Revista para el aula* 14 (pp.47-48).

Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación En Educación*, 11 (3), 71-85.

Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: Un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea ediciones.

Talavera Jara, P., & Gertrudix Barrio, F. (2016). El uso de la musicoterapia para la mejora de la comunicación de niños Trastorno del Espectro Autista en Aulas Abiertas Especializadas, *Revista Complutense de Educación*, 27 (1), 257-284

Suárez, M., (2005). *El Grupo de Discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Leartes.

Susinos, T., & Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar: Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.

Tiana, A. (2013). *Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta*. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 39-58.

Tobón, I., C, Cuesta, L, M (2020). *Diseño universal de aprendizaje y currículo*. Sophia 16 (2), 166-182.

Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. La Muralla.

Totoricagüena, M., & Riaño, M.E. (2014). Educación artística y realidad social: la performance como práctica transformadora, In A. Calvo, C. Rodriguez, & I. Hayas (Eds). Congreso internacional AUFOP. Investigar para acompañar el cambio educativo y social: El papel de la Universidad (pp.1328-1337).

Totoricagüena, M., & Riaño, M.E. (2018). Enfoque docente sobre integración artística: *Un estudio de casos múltiples*. *Ensayos*, 33 (2), 135-147. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>.

Traver, J.A., Sales, A., Moliner, O., Sanahuja, A., & Benet, A. (2018). Hacia una escuela inclusiva en su territorio. Análisis de una práctica comunitaria, *EDETANIA*. 53. pp.99-116.

Trujillo-Galea, Y., & Juárez Ramos, V. (s.f), La creatividad en la educación musical actual desde los niveles escolares y la formación del profesorado. *Revista Electrónica de LEEME*, 52, 141-157.doi:10.7203/LEEME.52.27355

Tubío, D. (2012). *Reflexiones sobre educación visual: Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 12 (39), 131-143.

Tucker, B. (2012). The Flipped Classroom. *Education Next*. Recuperado de: <http://educationnext.org/the-flipped-classroom>.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*.

UNESCO (2004). Temario abierto sobre educación inclusiva: materiales de apoyo para responsables de políticas educativas. Publicación online, recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125237_spa.

UNESCO. (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Lisboa, 6-9 de marzo de 2006. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf.

UNESCO, (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>

UNESCO (2010). *EFA global monitoring report:reaching the marginalized*. Oxford University Press

UNESCO (2010). *Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Seúl, 25-28 de mayo de 2010.

UNESCO (2011). *Enhancing Effectiveness of EFA Coordination*.

UNICEF (2001). Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas. En HINENI, UNESCO Y UNICEF. Ciclo de debates: Inclusión de niños con discapacidad en escuela regular.

Vasilachis, I (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum Qualitative Social Research*, 10 (2), 26. <http://www.qualitative-research-net/index.php/fqs/article/view/1299/2779>

Veicches, V (2015). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Morata.

Vílchez, L.F. (2009). *La música y su potencial educativo*. Fundación SM.

Vigo, B., & Soriano, J. (2014). Prácticas de enseñanza y aprendizaje creativo para una educación inclusiva en la formación inicial del profesorado. Experiencias de investigación. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 1, 30-45.

Vilar, J. (1999). Investigación-acción y currículum oculto en la enseñanza obligatoria. *Eufonía: Didáctica de la música*, 17,67-77.

Vitoria, J.R. (2005). Educación Musical y Desarrollo Psicolingüístico con Personas con Necesidades Educativas Especiales. *Revista de Psicodidáctica*, 10, 17-26.

Wentworth, E. R. (2019). Mathematics and Music: The Effects of an Integrated Approach on Student Achievement and Affect. (Tesis Doctoral). Columbia University.

Whitehurst, G. J., & Croft. M. (2010). The Harlem Children's Zone, promise neighborhoods, and broader, bolder approach to education. The Brookings Institution.

Zabalza, M.A. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea.

Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó

ANEXOS

ANEXO I

HOJA DE INFORMACIÓN A LA FAMILIA

TÍTULO DEL ESTUDIO: La inclusión a través de la transversalidad de las artes: la educación musical inclusiva

INVESTIGADORA: María del Mar Falagán García

PROGRAMA: DOCTORADO INTERUNIVERSITARIO “EQUIDAD E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN” Universidad de Cantabria

DIRECTORA: Dra. María Elena Riaño Galán

INTRODUCCIÓN

Me dirijo a usted para informarle sobre la investigación que desarrollaré en el instituto Villajunco de Santander del que su hijo/a es alumna/o durante el curso 2023/24. El estudio no requiere aprobación por el ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, del COMITÉ DE ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN EN HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES de la Universidad de Cantabria y respeta la norma vigente.

Quisiera proporcionarles información para que puedan considerar la autorización para la participación de su hijo/a en el estudio.

PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA

La participación en dicha investigación es voluntaria. Además, en el caso de que autoricen a participar, pueden cambiar su decisión y anular su consentimiento.

DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación trata sobre la “La inclusión a través de la transversalidad de las artes: la educación musical inclusiva”. Así, indagar en profundidad acerca de ello podría ser beneficioso, no sólo para ampliar los conocimientos sobre los campos de estudio implicados, sino para mejorar la calidad de la formación que proporciona la investigadora a su alumnado de Secundaria y Bachillerato, futuros ciudadanos del siglo XXI.

BENEFICIOS DE SU PARTICIPACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN

El objetivo es lograr una educación inclusiva y de calidad dentro del sistema educativo no universitario con el éxito académico de todo el alumnado a través de la transversalidad de las artes. Al finalizar la investigación se expondrán al alumnado las principales conclusiones que se deriven de su participación en la investigación.

La investigadora garantizará la confidencialidad y anonimato de las informaciones de la investigación. Además, se explicarán y marcarán los periodos de recogida de información de la investigación a los estudiantes.

CONFIDENCIALIDAD

El procesamiento de los datos personales se realizará según el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016 relativo a la protección de las personas físicas, en relación al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos, y su regulación en España a través de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales.

Los miembros del Comité Ético de Investigación pueden tener acceso a esta información en el cumplimiento de requisitos legales. Se preverá la confidencialidad de estos datos incluso aunque los resultados del estudio sean publicados.

DATOS DE CONTACTO

Investigadora.....

E-mail.....

HOJA DE INFORMACIÓN A LAS ALUMNAS Y ALUMNOS

TÍTULO DEL ESTUDIO: La inclusión a través de la transversalidad de las artes: la educación musical inclusiva.

INVESTIGADORA: María del Mar Falagán García

PROGRAMA: DOCTORADO INTERUNIVERSITARIO “EQUIDAD E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN” Universidad de Cantabria.

DIRECTORA: Dra. María Elena Riaño Galán

Queridos/a alumno/a:

Me dirijo a vosotros para explicaros un proyecto que vamos a realizar sobre Educación musical inclusiva en el instituto Villajunco de Santander durante este curso 2023/24.

La participación en este proyecto es voluntaria y si participas ayudarás a fomentar la utilización de dichos proyectos en las aulas de secundaria con el objetivo que todos las alumnas y alumnos reciban una educación de calidad. Para hacer dicho proyecto me ayudará una profesora de la Universidad de Cantabria, que ya ha realizado otras investigaciones.

Me gustaría explicar bien el proyecto para que no tengáis dudas y disfrutéis de este estudio en el aula. Cuando termine la investigación os contaré los resultados del estudio y os haré partícipe de sus futuras líneas de investigación y aportaciones en el sistema educativo no universitario. Si tienes dudas en cualquier momento puedes preguntarme a mí o tu familia

HOJA DE INFORMACIÓN A LA DIRECCIÓN DEL CENTRO

TITULO DEL ESTUDIO: La inclusión a través de la transversalidad de las artes: la educación musical inclusiva.

PROGRAMA: María del Mar Falagán García

DIRECTORA: DOCTORADO INTERUNIVERSITARIO “EQUIDAD E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN” Universidad de Cantabria.

INTRODUCCIÓN

Me dirijo a usted informar sobre el proyecto que desarrollaré en el instituto Villajunco de Santander durante el curso 2023/24. Dicho proyecto no necesita aprobación del COMITÉ DE ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN EN HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES, ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, de la Universidad de Cantabria y respeta la normativa vigente. El objetivo es que considere adecuado autorizar la realización el estudio en el centro.

PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA

La participación en este estudio es voluntaria. El alumnado que participe en la investigación puede cambiar su decisión y retirar su consentimiento en cualquier momento.

DESCRIPCIÓN GENERAL DEL ESTUDIO

La investigación trata sobre la “La inclusión a través de la transversalidad de las artes: la educación musical inclusiva”. Así, indagar en profundidad acerca de ello podría ser beneficioso, no solo para ampliar los conocimientos sobre los campos de estudio implicados, sino para mejorar la calidad de la formación que proporciona la investigadora a su alumnado, futuros ciudadanos del siglo XXI.

BENEFICIOS DERIVADOS DE SU PARTICIPACIÓN EN EL ESTUDIO

El objetivo es lograr una educación inclusiva y de calidad dentro del sistema educativo no universitario con el éxito académico de todo el alumnado a través de la transversalidad de las artes. Al finalizar la investigación se expondrán al alumnado las principales conclusiones que se deriven de su participación en la investigación.

CONFIDENCIALIDAD

El procesamiento de los datos personales se realizará según el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016 relativo a la protección de las personas físicas, en relación al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos, y su regulación en España a través de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales.

Los miembros del Comité Ético de Investigación pueden tener acceso a esta información en el cumplimiento de requisitos legales. Se preverá la confidencialidad de estos datos incluso aunque los resultados del estudio sean publicados.

DATOS DE CONTACTO

Investigadora.....

E-mail.....

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LAS FAMILIAS

TÍTULO DEL ESTUDIO: La inclusión a través de la transversalidad de las artes: la educación musical inclusiva.

INVESTIGADORA PRINCIPAL: María del Mar Falagán García

CENTRO: PROGRAMA DOCTORADO INTERUNIVERSITARIO “EQUIDAD E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN” Universidad de Cantabria

DIRECTORA: Dra. María Elena Riaño Galán

He leído y comprendido la hoja de información sobre la investigación.

He recibido información sobre la investigación.

Comprendo que la participación de mi hijo es voluntaria.

Comprendo que puede retirarse del estudio cuando quiera.

Comprendo que la información personal será confidencial y anónima.

Comprendo que la participación en esta investigación supone autorizar la publicación de los resultados de la investigación tendrá con objetivos educativos y científicos siguiendo la normativa vigente de protección de datos y doy mi conformidad para participar en esta investigación

Firma de la investigadora

Firma del tutor y/o tutora legal

Fecha.....

REVOCACIÓN DEL CONSENTIMIENTO

Yo, retiro el consentimiento para mi participación en la investigación.

Fecha y firma

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL ALUMNO/A

TÍTULO DEL ESTUDIO: La inclusión a través de la transversalidad de las artes: la educación musical inclusiva.

INVESTIGADORA PRINCIPAL: María del Mar Falagán García

CENTRO: PROGRAMA DOCTORADO INTERUNIVERSITARIO “EQUIDAD E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN” Universidad de Cantabria

DIRECTORA: Dra. María Elena Riaño Galán

Yo..... Alumno/a del curso de 1 ESO del instituto Villajunco, de Santander, acepto participar en la investigación.

He leído y comprendido la hoja de información sobre la investigación.

He recibido información sobre la investigación.

Comprendo que la participación de mi hijo es voluntaria.

Comprendo que puede retirarse del estudio cuando quiera.

Comprendo que la información personal será confidencial y anónima.

Comprendo que la participación en esta investigación supone autorizar la publicación de los resultados de la investigación tendrá con objetivos educativos y científicos siguiendo la normativa vigente de protección de datos y doy mi conformidad para participar en esta investigación.

Firma de la investigadora

Firma del alumno/a

Fecha.....

RENOCACIÓN DEL CONSENTIMIENTO

Yo.....retiro el consentimiento para participar en la investigación.

Fecha y firma:

AUTORIZACIÓN DE LA DIRECCIÓN DEL CENTRO

D. Borja Gómez Bedia

Cargo: Dirección del centro

Centro: instituto Villajunco de Santander

Investigadora principal: María del Mar Falagán García

Título: La inclusión a través de la transversalidad de las artes: la educación musical inclusiva.

PROGRAMA: DOCTORADO INTERUNIVERSITARIO “EQUIDAD E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN” Universidad de Cantabria.

Directora de la tesis: Dra. María Elena Riaño Galán

HACE CONSTAR que tiene conocimiento de la investigación de la investigadora con el alumnado del instituto Villajunco

En Santander, a..... dede 2024

Firmado.:

Director del instituto

AUTORIZACIÓN DEL INSPECTOR DEL CENTRO

D. Julián López Cuevas

Cargo: Inspector del centro

Centro: instituto Villajunco de Santander

Investigadora principal: María del Mar Falagán García

Título: La inclusión a través de la transversalidad de las artes: la educación musical inclusiva.

PROGRAMA: DOCTORADO INTERUNIVERSITARIO “EQUIDAD E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN” Universidad de Cantabria.

Directora de la tesis: Dra. María Elena Riaño Galán

HACE CONSTAR que tiene conocimiento de la investigación de la investigadora con el alumnado del instituto Villajunco

En Santander, a..... dede 2024

Firmado.:

Director del instituto

ANEXO II

Pre focus group alumnado

IES Villajunco (11:20, 27 de febrero 2024)

Investigadora: Mar Falagán García

Soy una investigadora de la Universidad de Cantabria que está investigando sobre **la educación musical inclusión educativa a través de la transversalidad de las artes**. Vamos a realizar un Focus Group con 5 estudiantes de primero de la ESO y el tema de inicio sobre la primera dimensión que es el grado de conocimiento sobre un proyecto EMI.

1-¿Cómo definirías la educación musical inclusiva?

Sergio yo creo que debería tener variedad de instrumentos para que los niños puedan escoger qué instrumento prefieren. Pueden ser un bajo, un violín, un piano y yo creo que está muy bien. Así niños que no tienen muchos recursos pueden pasárselo bien y disfrutar.

2-¿Cómo creéis que beneficia incluir la transversalidad a través de las artes en la educación inclusiva como estudiantes, por ejemplo, beneficios personales, sociales o educativos?

Naia si le hacen bullying puede estar con amigos y hacer más amigos.

Sergio bueno, pues yo creo que hay muchos porque hay muchos investigadores han visto que la música te puede alegrar. Me parece muy bien porque a mí cuando me levanto con música. Aunque sea lloviendo no me dan muchas ganas de ir al instituto, pues me pongo música y ya sabes como que nada.

Matilde yo también creo que la música te alegra.

Sergio sí, porque a veces cuando estudias te pones música para concentrarte bien. Y cuando tienes muchas cosas que hacer, te relaja algo la música.

Matilde no sé, a la gente normalmente le gusta la música, le gusta escucharla.

3-¿Qué aspectos como estudiantes os parecen interesantes para participar en una propuesta de disciplinas de integración artística en un centro de Secundaria?

Sergio pues a mí me parece bien, porque así podemos aprender un poco más del tema. A lo mejor cuando seamos mayores podemos intentar que haya más ayudas para gente que no tiene los suficientes recursos para poder comprar instrumentos o clases de música.

Naia también me parece muy bien para fomentar las Bellas Artes que sea más conocido y saber más sobre el tema.

4-¿Pueden las experiencias de aprendizaje contribuir a lograr prácticas innovadoras?

Matilde sí, ayuda a que algunos niños pues se sientan mejor. O sea, con la música.

Sergio yo creo que sí, porque a lo mejor hay un niño que si no le hubiéramos dado estos recursos, a lo mejor se vuelve nuevo Mozart. Y si no le hubieran dado estos recursos nunca lo sabríamos.

Matilde lo mismo que Sergio, sí.

5 ¿Consideráis que la música puede ser un recurso para desarrollar aulas inclusivas? ¿Por qué y en qué medidas?

Daniel si, puede haber niños que no tenga recursos y que puedan aprender gracias a eso.

Iana yo quería decir que sí porque al final les ayudas a niños que igual no tiene recursos suficientes.

6- ¿Conocéis proyectos indisciplinarios artísticos que incluyan prácticas inclusivas en los centros educativos? Descríbelos brevemente si habéis participado o no, en qué otros centros.

Sergio nosotros lo que hacíamos en el colegio era tocar la flauta y no hablamos de este tema. En el Villajunco nos has estado introduciendo en estos proyectos, que no lo conocía. Me parece bien lo que estamos haciendo porque me parece un tema que es muy importante.

Matilde nosotros no conocíamos estos proyectos hasta que tú nos explicaste en clase.

Daniel aquí es la primera vez que nos han comentado estos proyectos en clase de música.

7- ¿Cómo podemos desarrollar proyectos EMI con una mirada interdisciplinar a través de las artes desde la perspectiva del alumnado? ¿Cómo incluirlos en las aulas de secundaria?

Sergio pues podemos hacer que, por ejemplo, en nuestra salud. Podemos hablar como clase que nuestra delegada puede comentar en las reuniones que esto nos parece bien y que podríamos intentar implementarlo en más clases.

Daniel si podemos implementar en otras asignaturas y centros.

Matilde sí, opino igual que Daniel

8- ¿Qué factores pueden explicar su escasa presencia en el currículum de Secundaria?

Sergio sí, yo creo porque a la música nunca se le ha dado como tanta importancia como a otras materias como a lengua y matemáticas. Siempre es como que la lengua y las matemáticas son muy importantes.

Matilde a las matemáticas para hacer operaciones y a la música no se le da tanta importancia como a otras materias.

Iana esta asignatura de música tiene menos importancia casi que las matemáticas y la lengua.

Naia sí, en mi colegio todos los días tenemos una clase de lengua y matemáticas, pero solo un día a la semana y hablábamos de Beethoven, Mozart.

Daniel nosotros varias horas de lengua, matemáticas y ciencias, pero no solo teníamos un día clase de música. Y entre que subíamos y bajábamos al aula tampoco daba tiempo a hablar de muchas cosas.

Matilde a la música como que no se le da tanta importancia como a otras clases.

9- ¿Qué papel puede jugar la educación musical inclusiva en la educación del siglo XXI?

Iana va a tener un papel importante, porque cada vez se va utilizando más la música en nuestro día a día.

Matilde a través de la música la felicidad.

Daniel cada vez hay más gente que escucha música y si hay más gente que aprende música, va a haber más gente que haga música.

Naia ahora ya se da más importancia que antes a la asignatura de música.

Iana cada vez es más fácil ahora escuchar música porque antes necesitaban una radio y ahora solo con el móvil ya puedes poner música.

Matilde con la Alexia, pon música y te pone música.

Daniel o con cualquier dispositivo electrónico puedes escuchar música.

10- ¿Qué papel juega la educación musical inclusiva en la sociedad del siglo XXI?

Daniel hemos estado comentando antes que cada vez hay más modos de escuchar música entonces. Es más fácil conocer a músicos también y a gente que le interese la música como a ti.

Matilde en los bares siempre hay música, en muchísimos sitios dónde hay música.

Iana también, puedes hablar sobre música con más gente y hacer amigos.

Sergio sí que hay música en todo. En la mayoría de los comercios e incluso por la calle. Debatir sobre canciones, pues a mí me gusta esta parte.

ANEXO III

Post focus group alumnado

Investigadora: Mar Falagán García

Soy una doctoranda de la Universidad de Cantabria que está investigando sobre “**la educación musical inclusión educativa a través de la transversalidad de las artes**”. Vamos a realizar un postest Focus Group con 5 estudiantes de primero de la ESO.

1- ¿Cómo definirías la educación musical inclusiva?

Sergio: la educación musical inclusiva sería pues como el que ayuda a todos, educar a todos para que puedan hacer cosas con la música.

Daniel: a los chicos les dan partituras para que puedan aprender a tocar, les dan los instrumentos y esto es como cuando no tienes los recursos para los libros que te los dan, pues algo parecido.

2- ¿Cómo crees tú que beneficia incluir la transversalidad a través de las artes en la educación inclusiva?

Sergio: yo creo que mucho porque por ejemplo compartir con tus amigos, si a uno le gusta un tipo de música y a otro la puede descubrir. Yo no conocía un tipo de música bueno no sabía el pop y a ti te encantaba entonces le enseñas la música y así le gusta.

Sergio: beneficios personales, yo cuando toco un instrumento, veo si voy mejorando y me divierte tocarlo, me gusta.

Naia: también como que al tocar instrumentos pueden encontrar cosas en común con otra persona que también toca ese instrumento.

3-¿Qué aspectos como estudiantes os parecen interesantes de participar en una propuesta de disciplinas de integración artística en secundaria?

Sergio: yo creo está bien porque me parece que es un tema que no se habla. En el otro instituto en el que estaba antes no hablamos nada de esto. Me parece muy bien porque es una cosa que no se realizan estos proyectos pero que me parece muy importante.

Daniel: ya, es que en muchos centros no se habla y no le dan mucha importancia. Yo creo es importante y es interesante participar en estos proyectos como el que hemos desarrollado en el este instituto, en la clase de música.

4- ¿Cómo estudiantes consideras que la música puede ser un recurso para desarrollar aulas inclusivas? ¿por qué y en qué medida?

Matilde: la música no se toma tanto en serio como las asignaturas matemáticas y lengua y puede ayudar para integrar a los compañeros.

Sergio: creo puede ser un recurso inclusivo y que puede ayudar a que los niños estén más integrados en el instituto por ejemplo con los instrumentos pueden divertirse mucho.

Iana: si, yo creo que puede ser un recurso inclusivo para los niños en el instituto.

Daniel: si, yo creo que también puede ser un recurso inclusivo para los alumnos del instituto.

5- ¿Conoces proyectos interdisciplinares artísticos que incluyan prácticas inclusivas en los centros educativos en otros centros educativos?

Naia: yo tengo que decir que en el colegio fueron unos niños a tocar a un centro de día para personas mayores y les encantó ver cómo les aplaudían.

Iana: en mi colegio tocábamos la flauta y ya está. No nos explicaron ningún proyecto de este tipo.

Matilde: nosotros no tocábamos la flauta con el COVID.

Daniel: un año tocamos la flauta luego un poco el xilófono pero cero proyectos en música. En Art hicimos un proyecto como dibujos y los dimos a una ONG. Me gustó este proyecto estuvo divertido. Además, a la ONG también le gustaron nuestros dibujos.

6- ¿Desde la perspectiva del alumno cómo crees que podría ser utilizada como recurso inclusivo la música?

Sergio: ir a un centro a tocar cómo que podíamos utilizarla para que estuviera todo más contentos en los abuelos están alejados de su familia y al final están aburridos. Les alegra el día ver que los chavales van ahí.

Naia: en los proyectos que hemos hecho en música como que te alegraba. Por ejemplo para que estén integrados nuestros compañeros para que nadie esté fuera de la clase y se sienta bien eso nos gusta.

Daniel: actividades relacionadas con la música dentro del instituto y que la gente que toque instrumentos podamos ver esa actuación. También, la actividad del mapa sonoro ir a la calle a grabarlo todos y hablar de ello en clase.

Iana: la actividad del mapa sonoro está chula y disfrutamos todos los compañeros juntos grabando el trabajo.

7- ¿Qué factores pueden explicar su escasa presencia en el currículum de Secundaria?

Daniel: la música tiene menos horas que las matemáticas y la lengua o inglés, en otros países no es así hay más horas en el currículum.

Sergio: en algunos trabajos es más importante que la lengua y las matemáticas que estudiar las notas musicales. Yo creo que al final estamos hablando de arte. Antes la música y la plástica no se han implementado nada de proyectos en la clase. Se pensaba que no servía para conseguir trabajar.

Iana: yo igual que Sergio, la gente pensaba que las artes no son importantes para el futuro de las personas.

8- ¿Qué papel puede jugar la educación musical inclusiva en la educación del siglo todos los alumnos en el siglo XXI y en la sociedad?

Sergio: si puede ayudarnos en la sociedad en este siglo que estamos viviendo. Este tipo de formación de educación musical inclusiva. Yo creo que mucho porque ahora tal y como están las cosas nos puede ayudar mucho porque están haciendo más investigaciones sobre eso. Cómo afecta al cortisol y yo creo que eso es muy importante ya que incluso se puede llegar a utilizar como medicina.

Daniel: también sería importante porque quizá hay músicos que por ejemplo podrían hacer un estilo nuevo de música que sea muy famoso en el siglo XXI y que le guste a todo el mundo. Puede ser alguien que no tenga muchos recursos.

Iana: la música al final sirve para todos en verdad, es como el camino de la alegría.

Sergio: los niños que son así como nosotros les enseñan distintos tipos de música en el instituto. Me han enseñado música que es antigua y moderna. Si no me lo hubieran enseñado yo no conocería todo esto ahora.

Naia: esta experiencia de hacer este proyecto es una experiencia nueva que hemos probado y que está muy bien.

Daniel: es algo nuevo que hemos probado y nos ha gustado hacer a todos. Nos puede servir para cuando estudiemos en bachillerato otra asignatura.

Matilde: si, a mí me gustó también este proyecto y participar con mis compañeros en esta investigación. Me puede servir para otra asignatura en el instituto.

Sergio: ya, que sí me gustaría volver hacer así como que puedes ver lo que hacemos y lo que hemos aprendido del proyecto.

Iana: me ha gustado y hemos cambiado las ideas al final. La experiencia fue divertida e interesante.

Daniel: como decía Sergio lo que hemos aprendido no solo para esta investigación de música. También, para cualquier proyecto que necesitemos investigar sobre algo nuevo en el futuro.

ANEXO IV

Focus Group expertos

Soy una investigadora de la Universidad de Cantabria que investiga sobre la educación musical inclusiva a través de la transversalidad de las artes. Vamos a realizar un Focus Group con 4 expertos.

El tema de inicio que trataremos sobre la primera dimensión que el grado de conocimiento sobre un proyecto EMI.

1-¿Cómo definirías la educación musical inclusiva?

Conchi supongo que tenga que ver con las diferencias de las personas que hay en un aula.

2- ¿Cómo creéis que beneficia incluir la transversalidad a través de la educación inclusiva como docentes?

Margarita por lo general no se ha atendido a los chavales que tienen unas habilidades distintas. Nos centramos en dos habilidades solamente en la escritura y el cálculo matemático. Hay chavales que tienen otros talentos y no se explora, no se conoce o se aparcan directamente. Si no se utilizan esas habilidades, a través de ejercicios como ejemplos artistas u obras de arte. Esos chavales se van a sentir más motivados y atraídos por cualquier otra asignatura que fomente esos métodos, aunque no sea ni música ni plástica.

Miriam yo creo que se usa lo que pasa es que no de una forma normalizada. Por ejemplo, en las artes, a la hora de hacer trabajos se están eligiendo conceptos de plástica. Me parece que con la música y con ilustraciones todo se aprende un poquito mejor.

Mariluz yo lo utilizo y me parece muy importante porque es la parte que da la visión holística de la enseñanza. Yo en la materia, en valores estamos con una infografía. Si me consigues añadir música y eso a nivel emocional muchas veces no se repara. Las artes, no desde la música, a veces hasta estructura mejor la cabeza.

3- ¿Qué aspectos como docentes os parecen interesante para participar en una propuesta de disciplinas de integración artística en centros de Secundaria?

Margarita formación, quiero decir que haya.

Miriam horas para poder coordinarse porque también hay muchas ideas, pero no tenemos tiempo de juntarnos.

Mariluz sí cambiar la organización de los tiempos dentro del centro.

4 ¿Consideras que la música puede ser un recurso para desarrollar aulas inclusivas? ¿Por qué y en qué medida?

Miriam la música puede como cualquier arte transmite cosas diferentes. También se puede usar con niños que tienen problemas a través de la música, igual tenemos genios musicales. Puede que no sepan hacer matemáticas, pero sí que son capaces de encontrar el sentido a la música.

Conchi la música es un vehículo para aprender un montón de cosas. La música sirve para aprender matemáticas, tecnología, literatura, historia. Yo creo que debería ser la otra pata de nuestra materia. Como conseguir mayor inclusividad, eso ya no sé.

Mariluz enseñar las matemáticas igual desde la propia música.

Margarita la música tiene una reacción inmediata. Puede generar una reacción y eso hay que aprovecharlo también.

Mariluz incluso emocionalmente hasta para las tutorías, por ejemplo. Pudiera ser buen recurso para ayudar a crear grupo.

Miriam sí, porque ellos tienen muy claro sus estilos.

Conchi yo creo que nos falta el 99,9% de los conocimientos. Hay muchísimos estudios hechos en música, de cómo influyen las personas con Alzheimer, en los niños autistas. No lo llego a utilizar, en clase a ver cómo puedo yo hacer.

Miriam se traduce la música en colores también se ha estudiado. Nosotros en nuestra materia les ponemos una canción y vemos qué trazos salen. No te da tiempo muchas veces a hacer esas cosas.

5- ¿Conoces proyectos interdisciplinares artísticos que incluyan prácticas inclusivas en los centros educativos? Descríbelos brevemente.

Miriam podemos hacer alguna actividad puntual, pero no como proyecto así.

Conchi que hay proyectos de este tipo, pero no los conozco detenidamente.

Mariluz me parece que la Fundación botín tiene un proyecto sobre educación emocional.

6- ¿Cómo podemos trabajar los docentes en los centros escolares desarrollando proyectos educativos inclusivos desde una mirada interdisciplinar de las artes y desde la perspectiva del alumno? y si habéis participado en algún otro centro ¿Os parece que estas aulas serían más inclusivas si trabajamos de esta manera?

Conchi yo no he hecho nada en ningún otro centro. A mí me faltan los conocimientos para aplicar eso en mi materia. Por lo menos dedicarle un tiempo a pensarlo que no lo había hecho. A lo mejor lo piensas y dices, yo puedo hacer este proyecto pero realmente ventajas inclusivas seguro que tendrá.

Miriam he usado la música como incentivo para crear un ambiente mejor en clase. Quiero decir, si trabajamos bien a gusto, ponemos música. Incluso les he pasado una hoja donde ponían su grupo favorito. Si están haciendo algo de dibujo geométrico o para las presentaciones.

7- ¿Qué factores pueden explicar su escasa presencia en el currículum de Secundaria?

Miriam como todas las artes no tienen presencia en el currículum y no es útil, nadie va a conciertos, al cine, lee revistas y no tiene importancia parece ser.

Conchi seguimos dando importancia, a las matemáticas y a la lengua.

8- ¿Qué papel puede jugar la educación musical inclusiva en la educación del siglo XXI? y ¿de cara a la sociedad?

Margarita yo creo no está separado en la educación y en la sociedad, es que en realidad va unido.

Mariluz yo creo que educas mejor en una sociedad, si le enseñas a oír buena música. Eso es como ir al teatro.

Miriam la música ahora está al alcance de todos. La pueden escuchar en cualquier idioma, las letras.

Mariluz están muy contaminados con los TikTok con música, pero es una música muy curiosa a la hora de analizar. Los videojuegos llevan sus músicas también.

Margarita el concepto de música ha cambiado mucho. Antes se trataba de hacer buena música y ahora es un producto comercial. O sea, da igual lo que hagas mientras se venda, entonces el objetivo es Spotify, descarga tal.

Mariluz la inteligencia artificial no va a ser lo que más se escucha y eso se supone, que es lo que más quiere el público. Al final te metes ahí en una senda muy delicada. Yo cambiaría esto en este instituto, el timbre sí que había muchos proyectos que teníamos antes en formación para poner música. Ellos incluso que eligieran la música, que quieren para el recreo, para primera hora etc. Con un filtro para estos parámetros y yo creo que favorecería un ambiente más tranquilo.

Margarita es una reminiscencia del pasado como de fábrica, se dice del modelo de centro escolar como fábrica. Incluso diseñar pequeñas composiciones, dejarles a ellos.

ANEXO V

INDICE DE TABLAS y FIGURAS

TABLAS

Tabla 3.1 Técnicas e instrumentos utilizados para la obtención de datos	114
Tabla 3.2 Guión básico del <i>focus group</i> (a partir de Buendía et al, 1998)	116
Tabla 3.3 Muestra del <i>Focus group</i>	118
Tabla 3.4 Ejemplo de codificación del cuaderno de campo	120
Tabla 3.5 Ejemplo de codificación del alumnado	121
Tabla 3.6. Criterios de calidad de la investigación	122
Tabla 3.7. Cronograma	126
Tabla 4. 1. Códigos, categorías y subcategorías establecidas para el análisis de los datos cualitativos.	136

FIGURAS

Figura 1.1 Estructura general de la investigación (Introducción)	31
Figura 1.2 Definición propia de EI como modelo educativo	42
Figura 4.1 Network Educación Musical Inclusiva como recurso inclusivo estudiantes (PRE FG)	141
Figura 4.2 Network Educación Musical Inclusiva como recurso inclusivo estudiantes (POST FG)	146

ANEXO VI

LISTADO DE SIGLAS

BOC: Boletín Oficial de Cantabria

BOE: Boletín Oficial del Estado

EGB: Educación General Básica

EI: Educación Inclusiva

EMI: Educación Musical Inclusiva

ESO: Educación Secundaria Obligatoria

FG: Focus Group

IES: Instituto de Educación Secundaria

LOGSE: Ley Orgánica General del Sistema Educativo

LOE: Ley Orgánica de Educación

LOMCE: Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa

LOMLOE: Ley Orgánica que Modifica la LOE

NEE: Necesidades Educativas Especiales

OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

ODS: Objetivos de Desarrollo Sostenible

OGP: Open Government Partnership

ONU: Organización de las Naciones Unidas

STEAM: Ciencia, Tecnología, Arte y Matemáticas

UC: Universidad de Cantabria

UE: Unión Europea

UNESCO: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia