

**MÁSTER DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN CONTEXTOS
DE EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL**

**PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE MÚSICA EN
LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA RESPECTO A
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Alumna: LUCÍA AFONSO MARTÍN

Tutor: ANTONIO CRISANTO LLORENS DE LA CRUZ

Cotutora: VICENTA GISBERT CAUDELI

2020

Resumen:

La educación inclusiva entiende la diversidad como un rasgo distintivo que nos hace ser únicos y se extrae de ella la posibilidad de aprendizaje entre los miembros de la comunidad con el fin de combatir las desigualdades y discriminaciones. La educación musical se presenta como un recurso potente para poder cumplir con el objetivo de la educación inclusiva. En una clase de música todos los miembros son diferentes y cada uno puede utilizar sus fortalezas para asumir un rol y sentir que aporta al grupo. La música se propone como una herramienta que beneficia a todas las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo presentes en un aula. El objetivo de este estudio es conocer si los docentes de música son conscientes de los beneficios que tiene su asignatura y cómo afrontan la educación inclusiva en su práctica profesional.

Palabras clave: Educación Inclusiva, Educación Primaria, Educación Musical.

Inclusive education understands diversity as a distinctive feature that makes us unique. In order to combat inequalities and discrimination the differences are seen as a possibility to learn among the members of the community. Music education is presented as a powerful resource to fulfill the objective of inclusive education. In a music class all members are different and each one can use their strengths to assume a role and feel that they contribute to the group. Music is proposed as a tool that can benefit all the specific educational needs. The aim of this study is to know if music teachers are aware of the benefits of their subject and how they approach inclusive education in their professional practice.

Key words: Inclusive education, Primary education, Music education.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA	5
2.1. Evolución de la educación inclusiva en España	5
2.2. Valores y actitudes	8
2.2.1. Valores	
2.2.2. Actitudes	
2.3. Actitudes de los docentes en la educación inclusiva	9
2.4. Colaboración entre los docentes en la educación inclusiva	10
2.5. La música como recurso pedagógico dentro de la educación inclusiva	11
2.6. Contribución de la educación musical a la educación inclusiva a través de las competencias	13
3. DISEÑO METODOLÓGICO	17
3.1. Planteamiento del problema, preguntas de investigación y objetivos del estudio	17
3.2. Metodología de estudio	19
3.3. Selección de la muestra	20
3.4. Procedimiento de rigor metodológico	22
3.5. Instrumentos de recogida de información	22
3.6. Categorías y descripción de las variables	26
3.7. Procedimiento de recogida de datos	27
3.8. Análisis de datos	28
3.9. Fases del proceso de investigación	29
4. RESULTADOS	29
5. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA	37
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
7. ANEXOS	50

Índice de tablas

Tabla 1. Aspectos esenciales de la integración educativa	6
Tabla 2. Habilidades sociales	10
Tabla 3. Bloques de Aprendizaje de la asignatura de Educación Artística	14
Tabla 4. Relación entre las preguntas de investigación, los objetivos de estudio y los instrumentos de recogida de información	19
Tabla 5. Características de la muestra participante	21
Tabla 6. Relación entre los ítems de la categoría <i>Diversidad</i> con los factores del cuestionario origen	23
Tabla 7. Relación entre los rangos de edad y las etapas de la teoría de Super	24
Tabla 8. Relación entre objetivos, variables e instrumentos	26
Tabla 9. Media y moda de la categoría <i>Diversidad</i>	30
Tabla 10. Relación de porcentajes entre el total y el mayor rango de edad del factor “sentimientos”	30
Tabla 11. Relación entre factor “sentimientos” y porcentajes de la variable Relación con la música	31
Tabla 12. Relación entre el factor “preocupaciones” y porcentajes de variable edad y total	32
Tabla 13. Relación entre el factor “preocupaciones” y variable Relación música	32
Tabla 14. Excepciones ítem 5 del cuestionario	33
Tabla 15. Media y moda de la categoría Música	35
Tabla 16. Relación entre categoría Música y variables Relación música y total	35
Tabla 17. Excepciones ítems 1, 4 y 6 del cuestionario	37

Índice de figuras

Figura 1. Factores que impactan en las actitudes de los docentes	9
Figura 2. Fórmula para conocer el tamaño de la muestra	20

1. INTRODUCCIÓN

Las enseñanzas oficiales de Máster, según establece Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, deben concluir con la elaboración de un Trabajo Fin de Máster, con su posterior defensa pública. Con él se pretende que el alumnado elabore una investigación con rigor metodológico y demuestre una adecuada aplicación de los métodos de recogida de información para su posterior análisis.

El trabajo que se presenta a continuación investiga la percepción de 78 docentes con especialidad de música de Educación Primaria, de la provincia de Santa Cruz de Tenerife, hacia la inclusividad educativa y analiza el conocimiento que poseen sobre los beneficios de su asignatura en la diversidad del aula.

Esta investigación persigue, por un lado, conocer los sentimientos y actitudes que muestran los docentes de música a la hora de impartir clases al alumnado diverso y saber si adaptan su metodología dependiendo de las necesidades que se les presente en el aula; por otro lado, descubrir si consideran que su asignatura es una herramienta para promover la educación inclusiva y qué beneficios piensan que tiene la música en las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (en adelante NEAE).

La estructura de este trabajo está organizada en los siguientes apartados: en primer lugar, se encuentra el marco teórico donde se sustenta la investigación realizada y se describe la educación inclusiva desde un punto de vista normativo y metodológico; además, se justifica la propuesta de la asignatura de música como herramienta inclusiva. A continuación, se analiza el proceso de investigación. La metodología empleada es mixta puesto que los instrumentos utilizados empleados son la entrevista (de carácter cualitativo) y el cuestionario (de carácter cuantitativo). Por último, se exponen los resultados obtenidos a partir de los datos y se presenta la discusión con sus respectivas conclusiones.

2. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

2.1. Evolución de la educación inclusiva en España

La Ley de Instrucción Pública (1857) segregaba al alumnado con discapacidad en centros específicos, no podían asistir a centros ordinarios debido a sus características. No fue hasta mediados del S. XX cuando la sociedad occidental comenzó a preocuparse por este alumnado. Esto ocurrió principalmente por tres razones. En primer lugar, las familias comenzaron a rechazar que sus hijos e hijas asistieran a este tipo de centros; en segundo lugar, se cuestionaron las ideologías prestando más atención a los derechos de este tipo de alumnado y, en tercer lugar, como consecuencia de las investigaciones llevadas a cabo, se declaró que la educación segregada causaba inadaptación social.

Sin embargo, no se produjo ningún cambio legislativo en España hasta el año 1970 con la publicación de la Ley General de Educación (LGE), en la que se reconoció por primera vez el derecho de la persona con discapacidad a la educación. En este documento se expresa la necesidad de educar a este tipo de alumnado al mismo tiempo que se configura la educación especial como un sistema paralelo al ordinario, lo que supuso un aumento de aulas específicas dentro del centro “normal”. Esta nueva concepción del fenómeno educativo provocó que el concepto de *educación especial* se redefiniera. Se omitió la necesidad de rehabilitar¹ a personas con discapacidad dando más importancia a la adquisición de valores y actitudes que le permitieran afrontar acontecimientos de la vida cotidiana. La integración educativa fue ganando relevancia dejando atrás prácticas más tradicionales. De esta forma, se incrementó el valor de la atención individualizada adecuada a las necesidades de cada una de las personas.

No se volvió a mencionar en ninguna ley a este colectivo hasta el año 1982 con la publicación de la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI) donde se marcaron las directrices de atención al minusválido en materia educativa y social. En este documento se incluyeron los principios de integración, individualización, normalización y sectorización. La LISMI está inspirada en el Informe Warnock publicado en el año 1978. Mary Warnock (1924-2019) planteó, desde una visión renovadora, alternativas a la educación especial del momento.

¹ Entendida como aquella acción que se lleva a cabo para intentar arreglar, restaurar patrones para que se parezcan más a los considerados “normales” (García, 2013).

Defendió que su cometido era mejorar la calidad de la educación de estas personas, así como dar orientaciones para un uso eficaz de los recursos planteados, concretamente, para los jóvenes con discapacidad en Inglaterra, Escocia y Gales.

Este documento defendía que la educación era un derecho para todas las personas independientemente de sus características. Además, defendía que los objetivos educativos a cumplir en el proceso de enseñanza y aprendizaje debían ser los mismos para todos los sujetos. Se enumeraron como principales fines de la educación los siguientes: ofrecer mayor conocimiento del mundo en el que vive, obtener una comprensión más profunda tanto de sus posibilidades como de sus responsabilidades y desarrollar la independencia y autonomía para que los sujetos sean capaces de dirigir su vida (Warnock, 1987). El informe supuso un cambio conceptual con relación a las características del alumnado (Aguilar, 2004).

En el año 1990 se publica la ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que significó la introducción al completo del paradigma de *integración educativa* en el territorio español, puesto que creó un sistema único de enseñanza donde los fines generales de la educación son obligatorios para todo el alumnado, tuvieran o no necesidades educativas especiales. El capítulo V en los artículos 36 y 37 da una respuesta concreta sobre la atención de este tipo de alumnado.

Tabla 1. Aspectos esenciales de la integración educativa

Recursos y profesionales	-Se expresaba que el sistema educativo dispondrá de los recursos para el alumnado con necesidades educativas especiales -Se contará con los especialistas, así como de medios y materiales específicos para la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje
Integración	La atención de este alumnado estará basada en los principios de normalización y de integración escolar
Atención	La atención hacia este alumnado deberá iniciarse desde su detección
Centro ordinario	La asistencia a centros de educación especial sólo se llevará a cabo en los casos cuyas necesidades del alumno no puedan ser atendidas en un centro ordinario
Participación	Se fomentará la participación de las familias y tutores

Nota. Aspectos esenciales de la integración educativa extraídos de la LOGSE (1990).

A pesar de los cambios y esfuerzos llevados a cabo, la integración continuaba teniendo una visión rehabilitadora y seguía sin ofrecerse un clima adecuado donde se diera la igualdad de oportunidades. El alumnado tenía que adaptarse al sistema imperante por lo que sus características se ajustaban a lo que se les exigía en las aulas, es decir, la persona se incorporaba a un modelo *normalizado*; sin embargo, anulaba aquellas diferencias que se alejaban de ese patrón.

En el año 2006 se publicó la Ley Orgánica de Educación (LOE) que significó un paso más hacia la verdadera inclusión en la escuela. Introdujo, desde el preámbulo de la ley, el concepto *inclusión* haciendo hincapié en que los grupos de alumnos que necesitasen una atención educativa diferente a la ordinaria se debía prestar los recursos precisos para cumplir con el objetivo de lograr una plena inclusión e integración (LOE, 2006).

La inclusión educativa se caracteriza porque el docente se adapta a las necesidades de su alumnado, ajustando el tipo de respuesta que le otorga. Se trata de una visión global e integradora que busca el pleno desarrollo de la personalidad del alumnado. De esta forma, se empiezan a concebir como una cuestión de derechos humanos siendo la diversidad un valor educativo. Se presenta como una cuestión eficaz para todos los miembros de la comunidad educativa puesto que vela por la cooperación, solidaridad, comunidad, respeto y valoración de las diferencias. Estas son características esenciales para aquellos que conciben la educación como un clima de cambio y progreso (Moya y otros, 2015; Arnaiz, 2003).

En definitiva, esta manera de entender la inclusión se convierte en una aspiración de muchos profesionales educativos. La inclusividad educativa se caracteriza por valorar la diversidad como aprendizaje puesto que cada característica individual es vista como enriquecimiento que favorece la vida en comunidad. Finalmente, se garantiza el acceso al currículo puesto que se respetan cada una de esas diferencias.

En 2013 se publica la Ley para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Esta sigue mencionando la educación inclusiva e incluso profundiza y especifica su práctica. Expone que la finalidad de la educación se cumple con el pleno desarrollo del alumnado y, además,

defiende que estará sustentada en un modelo de escuela inclusiva a través del tratamiento de los valores.

¿En qué forma influyen los valores en la formación del alumnado en una educación inclusiva? El profesorado, los compañeros y compañeras de clase, la familia y las amistades externas al centro educativo influyen en nuestro alumnado y, a su vez, en el resultado académico. Las expectativas de todos los agentes mencionados incidirán en la autoestima y el autoconcepto de cada escolar; por ello, es imprescindible tener en cuenta en qué se concretan sus acciones al efecto de lograr la plena inclusión (Flecha, Puigvert, 2002).

2.2. Valores y actitudes

2.2.1. Valores

Los valores se entienden como aquellas creencias que se extraen de la experiencia, están relacionados con la manera de actuar en determinadas acciones vitales y tratan de apreciar la intención de esos actos (Sanmartín, 2000).

Durante la infancia y la adolescencia los seres humanos van construyendo una forma de relacionarse con el mundo, una manera de entender la realidad que les rodea y todo ello construye su propio autoconcepto. Conforme se van teniendo experiencias vitales en ese proceso, los valores se van desarrollando. Junto con esas experiencias, la persona va distinguiendo qué acciones son las consideradas correctas y más adecuadas para ser aceptados en la sociedad. Esas acciones están sustentadas de forma implícita en un consenso social que se instauran en la realidad para guiar las conductas de los ciudadanos y ciudadanas. Cada persona posee su propio sistema de valores, entendido como “una organización de sus creencias con relación a las formas de conducta que prefiere, a lo largo de un continuo, según su importancia” (Casas, Buxarrais, Figuer, González, Tey, Noguera y Rodríguez, 2004, p. 6).

2.2.2. Actitudes

Un concepto relacionado al del valor es la actitud, definida como la predisposición de actuar ante un hecho de una manera favorable o desfavorable (García, Aguilera, Castillo, 2011). Las personas son capaces de guiar su comportamiento según sus ideales, originándose de esta

manera, una serie de actitudes o forma de ser frente a los valores. Su forma de ser se caracteriza por el conjunto de actitudes que guían sus conductas.

Por tanto, se considera que los valores son una brújula en los comportamientos de los seres humanos. A su vez, las actitudes, que se traducen en las conductas, son reflejo de los valores que tenga la persona.

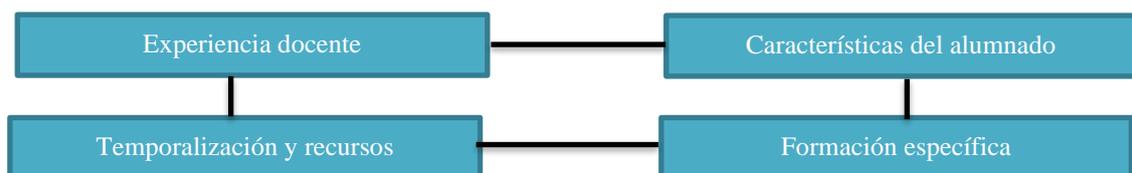
2.3. Actitudes de los docentes en la educación inclusiva

El profesorado se concibe como agente clave de forma que puede constituirse como barrera o, por el contrario, como guía facilitador del aprendizaje. Todas sus conductas, formas de actuar, creencias, valores y pensamientos impactan directamente en el alumnado y en el desarrollo efectivo de la inclusión. “Una actitud positiva hacia prácticas inclusivas va a favorecer dicho proceso. En tanto una actitud negativa minimizará las oportunidades de aprendizaje y participación de estudiantes con algún tipo especial de necesidades educativas” (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013, p. 57).

De esta forma, los profesionales de la educación asumen un papel sustancial en este contexto ya que pueden mejorar las relaciones sociales de su entorno y su visión hacia la diversidad y sus acciones en el aula; siendo estas decisivas para el pleno desarrollo de la personalidad del alumnado (Moya et al., 2015; Bunch, 2008 y Barrio, 2008).

A continuación, se exponen una serie de factores que influyen directamente en las actitudes del profesorado que podrían condicionar su forma de afrontar la diversidad. El propósito es describir algunas dimensiones que influyen en las actitudes que los docentes muestran hacia la inclusión educativa.

Figura 1. Factores que impactan en las actitudes de los docentes



Nota. Factores esenciales que influyen en las actitudes docentes según Granada, et al (2013).
 Elaboración propia.

2.4. Colaboración entre los docentes en la educación inclusiva

Una vez se han expuesto los factores que impiden o favorecen a los docentes mantener una actitud positiva hacia la educación inclusiva, se requiere manifestar otra idea fundamental para motivar el desarrollo de esta perspectiva educativa. Es la referida a la importancia del trabajo colaborativo entre los profesionales de la educación. La acción conjunta facilita un contexto de coherencia en el desarrollo de las prácticas inclusivas. Por lo tanto, generar un clima de colaboración con la comunidad educativa constituye otra pieza angular en la educación inclusiva (Bunch, 2016; Barrio, 2008).

Una herramienta que permite la colaboración entre los docentes es el uso de las habilidades sociales. Se definen como aquellas acciones que facultan al sujeto para poder relacionarse con los demás a través de una comunicación correcta, a su vez le proporciona destrezas para poder afrontar los conflictos de forma asertiva puesto que analiza y reflexiona la realidad de forma constructiva (Jara y David, 2019)

Ejemplos de estas habilidades son:

Tabla 2. Habilidades sociales

dar las gracias	saber elogiar	pedir un favor	escuchar
disculpase	ponerse de acuerdo	responder al fracaso	enfrentarse a las presiones

Nota. Ejemplos de habilidades sociales según Segura Morales, M. et al., (1998)

Además, Sonco (2019) diferencia una serie de dimensiones dentro de las habilidades sociales. Estas son: empatía (característica que nos permite ponernos en la situación del otro), asertividad (significa poder expresar lo que sentimos de una manera que no ofenda al receptor), comunicación (capacidad para emitir mensajes de una manera adecuada) y resolución de problemas (referida a los mecanismos que ponemos en marcha cuando tenemos que resolver un conflicto).

En el centro educativo se debe velar por el desarrollo de estas habilidades ya que favorecen el trabajo conjunto y, por tanto, las prácticas inclusivas. Promover la colaboración entre la comunidad permite el intercambio respetuoso de ideas y evita el aislamiento profesional (Barrio, 2008).

2.5. La música como recurso pedagógico dentro de la educación inclusiva

La inclusión educativa implica cambiar los enfoques que tienen los docentes sobre la educación que está instaurada. El concebir que todo el alumnado tiene características diferentes es una ventaja en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en un aula. La asignatura de música puede ser utilizada como una herramienta para conocer las diferencias del alumnado ya que brinda la oportunidad de expresar sentimientos y emociones respetando el ritmo de cada persona desde múltiples contextos (Bolívar, Véliz, Alcívar, Zambrano y Cruz, 2018).

Los seres humanos nos diferenciamos del resto de seres vivos porque disponemos de capacidades intelectuales relacionadas con el uso de la razón. Esas capacidades han permitido crear una forma de comunicación más compleja y elaborada que las del resto de especies. Esa elaboración ha llevado a la construcción del lenguaje verbal, encargado de comprender y expresar ideas y del lenguaje numérico, responsable de la capacidad de abstracción y de ordenación lógica. A lo largo de la historia se ha podido demostrar cómo la humanidad ha podido fusionar estos dos tipos de lenguaje para poder elaborar uno diferente añadiendo una carga estética: el lenguaje musical (Alonso, Pereira, Soto, 2003; Lafarga, 2000).

La música concentra habilidades de comprensión, expresión, abstracción y orden lógico. También tiene la capacidad de integrar una serie de procesos como son: los procesos de socialización, creación y sensibilización; favoreciendo la transmisión de mensajes y expresión de sentimientos (Alonso, Pereira y Soto, 2003).

Tanto la escucha como la práctica musical motivan una serie de conexiones neuronales potenciando el intelecto de la persona. El cerebro es un órgano plástico, es decir, tiene la capacidad de generar nuevos circuitos entre las neuronas (Jauset, 2011). Esto permite que habilidades como la comprensión, expresión, abstracción y el razonamiento temporal y espacial se vean ampliamente favorecidas. En consecuencia, la práctica musical, generará mejores

resultados académicos (García, 2005). Como demostraron Chao, Mato y López (2015) en la investigación desarrollada con alumnado de 4º curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria, la música contribuye a aumentar la autoestima, la motivación y desarrollar conductas tolerantes. En el estudio llevado a cabo por Olmedo y Rodríguez (2008) con niños y niñas de 8 a 12 años con Síndrome de Down se demuestra que la práctica musical mejora la comunicación, así como las habilidades psicomotoras (coordinación, equilibrio, organización espacial y adaptación al ritmo).

En 2010, la UNESCO organizó la Segunda Conferencia en Educación Artística, en la que se reconoció que la educación musical tiene la principal misión de velar por la paz y prevenir el conflicto enriqueciendo los valores culturales y morales comunes en los ciudadanos (UNESCO, 2010). Se podría asegurar que la música es una forma de potenciar una enseñanza de calidad garantizando el desarrollo de las habilidades necesarias para integrarse con garantías en la sociedad (Giordanelli, 2011). La interpretación colectiva resulta de gran utilidad en la capacidad empática y comunicativa, permite desarrollar el respeto y la escucha con intención colaborativa, mejorando también la calidad musical y artística. Se combina el trabajo individual con el colectivo; por tanto, el alumnado gestiona una serie de aspectos necesarios para que esa tarea se concluya con éxito (Bernabé, 2012).

Características propias de estas prácticas musicales están relacionadas a su vez con el trabajo colaborativo puesto que se desarrolla el respeto, aprender a escuchar al otro y la empatía. Además, siguiendo con lo expuesto por Giordanelli (2011), la práctica musical es un generador de habilidades sociales. Se promueven una serie de aspectos como son: mayor capacidad para el trabajo colaborativo, autorregulación, persistencia, mayor concentración, responsabilidad, mejora de la memoria, etc.

Para garantizar un mejor desarrollo de las habilidades musicales, la actividad musical se propone cumpliendo con las directrices que defienden autores como Gainza (2003) y Bellotti (2008). Esas recomendaciones son las que se describen en los modelos activos propuestos en el siglo XX por pedagogos musicales como Dalcroze (1909), Willems (1966), Martenot (1957), Orff (1973) o Kodály (1975) entre otros. Se trata de pedagogías musicales vivenciales y experimentales donde se pretende que el alumnado cumpla con el pleno desarrollo de la

personalidad desde el trabajo de la creatividad y la imaginación asumiendo un papel participativo. El docente es quien guía el aprendizaje y ha de estar preparado para dar respuesta a las necesidades y particularidades individuales de su alumnado. Las clases de música no tratan de ser un mero proceso de adquisición de contenidos teóricos, sino que son una puerta abierta al universo de la creatividad, enriqueciendo la relación con los demás y con el mundo que le rodea, generando un pensamiento crítico y profundizando en las diferentes formas de expresión que nos otorga el arte (Frega, 1994; Peñalba, 2018)

Tanto la Declaración Universal de los Derechos Humanos (art. 26), la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013) como los teóricos de la Educación Inclusiva (Warnock, 1987; Arnaiz, 2003; Aguilar, 2004; Moya, 2015) manifiestan que el objetivo de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad, así como también, fortalecer el respeto, las libertades, la comprensión y tolerancia. La materia de música, desde una metodología experimental, se plantea como un escenario ideal para cumplir con este objetivo ya que permite el conocimiento propio del ser humano, de los demás, la interacción con otros individuos basada en el respeto, empatía e igualdad de oportunidades mejorando así las capacidades de expresión y abstracción.

Finalmente, la Educación Inclusiva se presenta como un paradigma que exige adaptar los tipos de respuestas a toda la variedad del alumnado. La música, con su capacidad de creación, favorece que esas necesidades se vean satisfechas de variadas y originales formas en un contexto en el que cada alumno y alumna pueda desarrollar al máximo sus potencialidades (Bolívar, Véliz, Alcívar, Zambrano y Cruz, 2018).

2.6. Contribución de la educación musical a la educación inclusiva a través de las competencias

El Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias establece que la asignatura de Educación Artística está dividida en Educación Plástica y Educación Musical. Su objetivo se expresa en dos ideas claras; por un lado, desarrollar la sensibilidad estética y, por otro lado, utilizar formas artísticas para expresarse. Este área está compuesta por siete disciplinas, tres de

ellas pertenecen a Educación Plástica y otras tres a Educación Musical. Comparten un bloque llamado Patrimonio Cultural y Artístico, es decir, es común a ambas subáreas.

Tabla 3. Bloques de Aprendizaje de la asignatura de Educación Artística

Educación Plástica	Educación Musical
Expresión Artística	Escucha
Educación Audiovisual	Interpretación Musical
Dibujo Geométrico	Música, Movimiento y Danza
Patrimonio Cultural	

Nota. Extraídas del Decreto N°3616. Elaboración propia

En su introducción se define como una asignatura que propicia una enseñanza integradora, en la cual se debe partir del entorno más cercano al alumnado alejándose del mismo a través del arte. Dictamina que el profesorado será quien guíe la introducción al arte y la estética de los discentes favoreciendo un ambiente óptimo para el proceso creador; dando indicaciones para sus propias creaciones, descubriendo, interpretando, manipulando, etc.

Concretamente, la Educación Musical ayuda a potenciar un gran número de habilidades y actitudes; en consecuencia, contribuye al desarrollo de las competencias descritas en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) y, a su vez, a la construcción de la Educación Inclusiva. Las competencias son definidas como aquellas habilidades que se centran en dar respuesta a las exigencias de un contexto de forma adecuada llevando a la práctica los conocimientos aprendidos (Giráldez, 2007; Attewell, 2009; Eguido, 2011). En el caso canario, el sistema educativo se define como inclusivo, siendo su pretensión lograr el máximo nivel de las competencias de la persona; por tanto, las propuestas metodológicas irán orientadas a cumplir dicho objetivo (Ley N°9901, 2014 y Decreto N°1008, 2018).

A continuación, se enumeran las competencias descritas en el Decreto N°3616, nombrado anteriormente, describiendo en qué manera se concreta su desarrollo desde las propuestas metodológicas de la Educación Musical.

En primer lugar, la música establece comunicación con el oyente, encontramos emisor y receptor, que emplean lenguaje verbal y no verbal. Contribuye al desarrollo de la competencia en Comunicación Lingüística (CL), puesto que hace uso de procesos comunicativos en donde el alumnado puede ejercer tanto de emisor como de receptor de mensajes; además, emplea un lenguaje verbal y no verbal. Desarrolla habilidades de atención, audición, memoria y conciencia comunicativa. Por lo que se refiere a las actitudes que desarrolla este área, están referidas a la relación del sujeto con el mundo como son la curiosidad, el interés, la creatividad y el respeto hacia los demás (Lafarga, 2000).

En segundo lugar, las prácticas musicales permiten armonizar las nociones de espacio, forma y tiempo. Se desarrolla la Competencia Matemática y las Competencias básicas en Ciencia y Tecnología (CMCT) al trabajar conceptos como la duración, la velocidad, la métrica musical, la forma, etc. Además, motiva una interacción responsable con el mundo y con uno mismo potenciando la conservación, mantenimiento y protección del medio natural y estimula una actitud óptima para lograr una vida saludable (Chao, Mato y López, 2015).

A través del proceso de búsqueda donde el alumnado ha de encontrar información fiable sobre, por ejemplo, el origen de variados instrumentos o danzas folclóricas, se desarrolla una actitud crítica hacia las fuentes elegidas. Mediante el uso de determinadas aplicaciones para la creación y edición de vídeos musicales, las acciones educativas están encaminadas a que el alumnado tome conciencia de los riesgos que existen en la red, potenciando conductas responsables (Hernández, 2011). Así también, se introduce a la comunidad educativa el acceso a la oferta cultural de las islas a través de las plataformas digitales, de forma que puedan participar como público cívico y respetuoso. Así es como queda garantizado el desarrollo de Competencia Digital (CD).

En la asignatura de música se concibe al alumnado como protagonista del proceso y resultado del aprendizaje; además, se promueven habilidades para la cooperación con el entorno. Se motivan los procedimientos de creación en grupo, indagación, sensibilización del entorno. La música contribuye a la competencia de Aprender a aprender (AA) puesto que desarrolla en el estudiante habilidades para motivarse, mejorar y profundizar en el aprendizaje de forma autónoma (Oriol, 2009).

Las Competencias Sociales y Cívicas (CSC) son una de las principales competencias a las que la educación musical aporta puesto que, principalmente, desarrolla la capacidad de comunicarse de una forma constructiva a través de la tolerancia, el respeto y la empatía. En este área se pretende capacitar al alumnado para convivir en sociedad, que es cada vez más variada, cambiante y plural. Desarrolla multitud de habilidades, algunas de ellas relacionadas con la escucha activa, ya que, aprenderán a escuchar y ser escuchados; con la tolerancia y el respeto, sobre todo, cuando se tome el rol de espectador, así como también con la cooperación y compromiso, ya que tendrá que llegar a acuerdos con el resto de sus iguales y cumplirlos (Giráldez, 2007).

Por lo que se refiere al desarrollo de la competencia de Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor (SIEE), la contribución de la música se justifica puesto que fomenta la capacidad de liderar proyectos grupales, ser autónomos e independientes y asumir riesgos con responsabilidad. Además, se promueve la creatividad e innovación como formas de buscar soluciones a los nuevos retos que se van planteando (Giráldez, 2007 y Conejo, 2012).

Por último, la escucha de diferentes estilos musicales, así como la práctica de danzas típicas provenientes de distintas épocas, estimula la solidaridad e interculturalidad. La Educación Musical construye conocimientos de cultura y de paz por lo que su aportación al desarrollo de la competencia Conciencia y Expresiones Culturales (CEC) podría estar garantizada. Se pretende que el alumnado conozca y experimente diferentes formas de expresarse a través del arte y, además, se crea una identidad cultural donde cada uno de los alumnos y alumnas se conciben como miembros de un grupo (Sánchez y Epelde, 2014; Pérez, 2014).

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Planteamiento del problema, preguntas de investigación y objetivos del estudio

De acuerdo con Barrio (2008), la educación inclusiva ha ido tomando importancia no solo en el terreno español sino a nivel internacional. La Educación Inclusiva se entiende como un proyecto amplio que, evitando cualquier tipo de discriminación, involucra no solo a los miembros de la comunidad educativa sino también a la sociedad en donde está instaurada. Nace por la necesidad de dar respuesta a la gran variedad de características diferentes del alumnado. La diversidad se entiende como un rasgo distintivo que nos hace ser únicos y se extrae de ella la posibilidad de aprendizaje entre los miembros de la comunidad con el fin de combatir desigualdades y discriminaciones. El sistema se ha de adaptar a las características de la comunidad y no al contrario.

Las escuelas inclusivas pretenden hacer partícipes a todos los miembros de la comunidad educativa, usando los recursos humanos y físicos necesarios para el apoyo del aprendizaje. Además, consideran las diferencias como la oportunidad de aprendizaje y conciben el riesgo como algo positivo y necesario a la hora de llevar a cabo prácticas inclusivas (Barrio, 2008).

La educación inclusiva responsabiliza y hace partícipes a todos los miembros de la comunidad educativa para que se garantice el acceso a la educación a todos los alumnos por igual evitando todo tipo de discriminación y exclusión. Algunas de las claves para que se lleven a cabo prácticas inclusivas son las actitudes parte de los docentes y poseer un amplio repertorio de estrategias de enseñanza.

El presente estudio propone la asignatura de música como práctica inclusiva dentro de la educación. En este sentido, se enmarca en una línea de investigación en la que se aborda el análisis de la educación inclusiva y cómo la perciben los docentes de música; así como, los beneficios que aporta la disciplina en la mejora de las competencias del alumnado con NEAE.

Tras exponer los antecedentes y el estado actual del conocimiento sobre el tema objeto de investigación se concretan dos objetivos generales:

1. Conocer la percepción de los docentes de música de Educación Primaria hacia la Educación Inclusiva
2. Analizar el conocimiento de los docentes de música de Educación Primaria sobre los beneficios de su asignatura en la diversidad del aula

Seguidamente, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué sentimientos y actitudes muestran los especialistas de música de Educación Primaria a la hora de impartir clases al alumnado diverso?
- ¿Los docentes de música de Educación Primaria adaptan su metodología dependiendo de las necesidades que se les presente en el aula?
- ¿Los docentes de música de Educación Primaria consideran que su asignatura es una herramienta para promover la educación inclusiva?
- ¿Qué beneficios, según los docentes de música, tiene la música en las NEAE?

Finalmente, se enumeran los objetivos específicos que dan respuesta a las preguntas de investigación:

- Conocer los sentimientos y actitudes de los docentes de música de Educación Primaria hacia el alumnado diverso
- Conocer si los docentes de música de Educación Primaria adaptan la metodología dependiendo de las necesidades que se le presenten en el aula
- Conocer la opinión de los docentes de música de Educación Primaria sobre si su asignatura puede utilizarse como herramienta para promover la educación inclusiva
- Conocer la opinión de los docentes de música de Educación Primaria acerca de los beneficios que reporta la música en las NEAE

Tabla 4. Relación entre las preguntas de investigación, los objetivos de estudio y los instrumentos de recogida de información

Objetivos generales	Preguntas de investigación	Objetivos específicos
Conocer la percepción de los docentes de música de Educación Primaria hacia la Educación Inclusiva	¿Qué sentimientos y actitudes muestran los especialistas de música de Educación Primaria a la hora de impartir clases al alumnado diverso?	Conocer los sentimientos y actitudes de los docentes de música de Educación Primaria hacia el alumnado diverso
	¿Los docentes de música de Educación Primaria adaptan su metodología dependiendo de las necesidades que se les presente en el aula?	Conocer si los docentes de música de Educación Primaria adaptan la metodología dependiendo de las necesidades que se les presenten en el aula
Analizar el conocimiento de los docentes de música de Educación Primaria sobre los beneficios de su asignatura en la diversidad del aula	¿Los docentes de música de Educación Primaria consideran que su asignatura es una herramienta para promover la educación inclusiva?	Conocer la opinión de los docentes de música de Educación Primaria sobre si su asignatura puede utilizarse como herramienta para promover la educación inclusiva
	¿Qué beneficios, según los docentes de música, tiene la música en las NEAE?	Conocer la opinión de los docentes de música acerca de los beneficios que reporta la música en las NEAE

Nota. Adaptado de Formación inicial y nivel de competencia profesional del maestro de Educación Primaria (p. 31 y 32). González Díaz, R. C. (2018). Universidad de La Laguna

3.2. Metodología de estudio

En esta investigación se ha utilizado una metodología mixta. Significa que se han empleado diferentes estrategias para responder a las preguntas de investigación (Driessnack, Sousa y Costa, 2007). Se ha combinado un instrumento de tipo cuantitativo (cuestionario) junto

con uno de tipo cualitativo (entrevista). El primero ha tenido mayor prevalencia en la investigación y el segundo se ha utilizado para reforzar el proceso de investigación.

Este tipo de diseño donde se intercalan dos paradigmas está siendo empleado sobre todo en las investigaciones relacionadas con las Ciencias sociales. Por un lado, la visión cuantitativa aporta una medición exacta y objetiva de la realidad, la recogida de información es sistemática y su análisis es estadístico. Por otro lado, los instrumentos cualitativos aportan comprensión de las acciones humanas, la recogida de información es flexible y el análisis se basa en la interpretación de los discursos (Cea, 1998).

Se ha seleccionado este tipo de investigación puesto que se ha considerado el más acertado para lograr los objetivos planteados en el estudio y los que se han podido desarrollar en la situación actual derivada del COVID-19.

3.3. Selección de la muestra

La población que se ha estudiado corresponde a 342 docentes de música. Es finita, puesto que se conoce la cantidad y es menor de 10.000 personas (Morillas, 2007; Aguilar, 2005). Este número representa a un especialista por cada Centro Educación Infantil y Primaria existente en la provincia de Santa Cruz de Tenerife. Teniendo en cuenta un nivel de confianza del 95% y un margen de error de 10% se calculó, a través de la fórmula, que la muestra debía aproximarse las 76 personas. Finalmente, la muestra constó de 78 docentes de música, actualmente activos en la provincia de Santa Cruz de Tenerife (anexo 1).

Figura 2. Fórmula para conocer el tamaño de la muestra

$$n = \frac{(N)^2(s^2)}{EE^2(N - 1) + (Z^2)(s^2)}$$

Nota. Fórmula para conocer tamaño de la muestra de una población finita (Wayne, 2006)

De ellos, un 75.6% son mujeres y un 24.4% hombres. El 62.8% tiene entre 31 y 44 años, un 23.1% tiene entre 45-65 años y un 14.1% tiene entre 25 y 30. El 56.4% se manifiesta como músico además de docente de música y un 43.6% no son músicos.

Por lo que se refiere a la zona donde está ubicado el centro donde imparten clase los sujetos el 39,7% imparte clase en zona sur, el 33.3% en zona metropolitana y el 30.7% imparte clase en la zona norte de la isla.

La mayoría de los docentes están desempeñando su labor en un centro público (84.6%), mientras que un menor porcentaje imparte clases en un concertado/privado (15.4%).

Tabla 5. Características de la muestra participante

Género	Mujer		Hombre	
	75.6 %		24.4%	
Rangos de edad	25-30	31-44	45-65	
	14.1%	62.8%	23.1%	
Relación con la música	Docente de música		Docente de música y músico	
	43.6%		56.4%	
Ubicación del centro educativo	Zona sur	Zona metropolitana	Zona norte	
	39.7%	33.3%	30.7%	
Característica del centro educativo	Público		Privado/concertado	
	84.6%		15.4%	

Nota. Elaboración propia

La técnica utilizada para recoger la información de dicha muestra ha sido, en un primer momento, incidental y de conveniencia; es decir, se ha seleccionado a sujetos accesibles al investigador. Posteriormente, ha sido muestreo por bola de nieve, que consiste en muestreo no probabilístico donde unos sujetos conducen a otros relacionados entre sí hasta llegar al tamaño de la muestra que se necesitaba para el estudio (Fuentelsaz, 2004). Se ha considerado esta técnica la más apropiada dadas las circunstancias.

3.4. Procedimiento de rigor metodológico

Los criterios de credibilidad utilizados en esta investigación son: fiabilidad, validez y triangulación de datos (Stake, 1998). La fiabilidad está basada en el registro de los datos de una manera objetiva (Flick, 2004), observando cuáles son las opiniones de los sujetos mediante la utilización de códigos. De esta forma, se elaboró un proceso de codificación de los datos dividiendo las categorías y códigos obtenidos en el análisis según los objetivos. Asimismo, la validez ha sido fundamentada por la credibilidad por parte de los sujetos seleccionados (Corral, 2016).

Con la intención de garantizar el rigor estadístico del presente estudio, se consideró pertinente seguir el método de triangulación. Es una técnica que permite combinar diferentes estrategias de análisis con el fin concluir datos de calidad. Existen cuatro tipos de triangulaciones. En esta investigación se han entrelazado dos de ellas. Por un lado, la triangulación metodológica, puesto que se han aplicado dos métodos diferentes en la recogida de datos (cualitativo y cuantitativo) y, por otro lado, la triangulación teórica ya que para obtener una interpretación más comprensiva se han analizado las ideas de varios autores especialistas en el tema de estudio (Aguilar y Barroso, 2015).

3.5. Instrumentos de recogida de información

A continuación, se describen los instrumentos empleados para la recogida de datos, señalando las características principales de cada uno de ellos: información que recogen, los códigos, factores y categorías en los que se han organizado, tipo de ítems y si han sido elaborados para la investigación o si ha sido diseñados por otros autores.

Atendiendo a la metodología mixta empleada en la investigación se seleccionó, por un lado, el cuestionario, para la recogida de información cuantitativa, y, por otro lado, la entrevista, para la recogida de datos cualitativos. La utilización de estos dos instrumentos permite la nombrada triangulación de datos junto con la teoría.

El cuestionario (anexo 2) elegido fue elaborado por Rodríguez, Caurcel y Alaín (2019). Su objetivo es poder analizar las actitudes, preocupaciones y sentimientos acerca de la

Educación Inclusiva de diferentes colectivos: estudiantes y profesionales de Magisterio en España. Tomaron como referencia el instrumento “Scale for Measuring Pre-Service Teachers’ Perceptions about Inclusion The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised” de Forlin, Earle, Loreman y Sharma (2011). Se siguió un proceso de validación, adaptando algunos aspectos, formándose tres factores en torno a las preguntas del cuestionario.

El Factor I estaba relacionado con las “actitudes” y recibió valores más elevados que el original. El segundo factor relacionado con “sentimientos” obtuvo buenos valores y el tercer factor relativo a la dimensión de “actitudes” alcanzó la confiabilidad para el colectivo de los docentes, pero no para el de los estudiantes. Como en el caso de este estudio, que está dirigido a docentes, la confiabilidad es adecuada.

El cuestionario empleado en este estudio consta de 12 preguntas de tipo Likert junto con cinco cuestiones de aspecto sociométrico. Para esta investigación se han dividido dos categorías.

La primera categoría seleccionada es: *Diversidad* y está relacionado con el objetivo 1 de la investigación. Sus factores son “preocupaciones” y “sentimientos”. Sus afirmaciones son las que se muestran en la siguiente tabla 6:

Tabla 6. Relación entre los ítems de la categoría *Diversidad* con los *factores* del cuestionario origen

Ítems	Factor
2. Considera que es difícil prestar una atención adecuada a todos los estudiantes en un aula. 5. Le preocupa que su carga de trabajo se vea incrementada por tener alumnado con discapacidad en su clase. 7. Le preocupa estar más estresado por tener alumnado con discapacidad en su clase. 11. Le preocupa no tener los conocimientos y habilidades necesarios para enseñar al alumnado con discapacidad.	“Preocupaciones”
3. Tiende a finalizar sus contactos con personas con discapacidad tan pronto como sea posible. 8. Le da miedo mirar directamente a una persona con discapacidad. 10. Le resulta difícil superar la impresión que le produce conocer a personas con graves discapacidades físicas.	“Sentimientos”

Nota. Elaboración propia

La segunda categoría de este cuestionario es *Música*, destinada a dar respuesta al objetivo 2 de este estudio. En todos los ítems el factor es “Actitud”. Sus afirmaciones son:

1. El alumnado con dificultades para expresarse oralmente debería estar en clases de música.
4. El alumnado con problemas de atención debe estar en clases de música.
6. El alumnado que utiliza sistemas de comunicación alternativos y/o aumentativos (por ejemplo, Braille / lengua de signos) debería estar en clases de música.
9. El alumnado que suspende asignaturas frecuentemente debe estar en clases de música.
12. El alumnado que necesita un programa académico individualizado debe estar en clases de música.

En el cuestionario aplicado se utilizaron las mismas preguntas que el original y se mantuvieron los factores. En el caso de la categoría *Música* se decidió modificar la palabra “regulares” de las afirmaciones originales por “de música”. De esta manera se refirió a las clases de música en vez de clases regulares.²

Con relación a las variables sociométricas se escogieron: sexo, edad, relación con la música, si trabaja en un centro privado o público y ubicación del centro educativo. En el apartado de edad los sujetos tenían que responder un periodo de edad (1: 22-24, 2: 25-30, 3: 31-44, 4: 45-65 y 5: 65-70). Con ello se pretendía localizar en qué etapa se encontraba la muestra encuestada según la teoría de Super (1936).

Tabla 7. Relación entre los rangos de edad y las etapas de la teoría de Super

Rango de edad	Etapas	Subetapas
22-24	Exploración	Ensayo
25-30	Establecimiento	Ensayo
31-44		Estabilización
45-65	Mantenimiento	Mantenimiento
65-70	Decadencia	Desaceleración

Nota. Elaboración propia

² El término regular es entendido como inclusivo y no especial o específico. Se trata de centros o aulas donde está integrado el alumnado con necesidades especiales (Rodríguez, Caurcel y Alaín, 2019).

Con referencia a la entrevista utilizada en esta investigación (anexo 3) fue semiestructurada. Al tener un mayor grado de flexibilidad que la estructurada permitió partir de una serie de cuestiones que se pudieron ajustar a las respuestas de los sujetos (Bauducco, 2001). Además, dio acceso a información relacionada con las motivaciones de sus acciones, los pensamientos, actitudes e inquietudes de los docentes de música.

Su composición consta, por un lado, de cuatro preguntas extraídas de una entrevista elaborada por Santana (2015) en su estudio “Análisis de las prácticas de integración del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo” y, por otro lado, se empleó la categoría *Música* del cuestionario y se plantearon en forma de preguntas.

Esta entrevista se realizó con el fin de conocer la percepción que tienen docentes especialistas de Música en Educación Primaria, de la provincia de Santa Cruz de Tenerife, sobre la Educación Inclusiva y en qué medida consideraban que las clases de música podrían beneficiar al alumnado diverso.

En relación con las modificaciones que se realizaron de la entrevista original son las siguientes. La pregunta 1 de la entrevista de este estudio “¿cree que los docentes de música trabajan activamente para promover la igualdad de oportunidades y la integración?” corresponde con la 4 de la original “¿cree que todos los centros trabajan activamente para promover la igualdad de oportunidades, y la integración?” y sus dimensiones son: características medioambientales, clima positivo y de aceptación. La pregunta 2 de esta entrevista “cuando se encuentra alumnado de integración en el aula, ¿considera que la actitud del docente de música muestra alguna modificación?” proviene de la 12 de dicho estudio “¿cómo suele ser la actitud de los maestros cuando les toca un caso de integración en su aula?”. Su dimensión es “actitudes positivas en el profesorado”. Seguidamente, la cuestión 3 “¿considera que en su labor docente utiliza ciertas estrategias motivacionales en su alumnado?” es elaborada a partir de la pregunta número 21 de la entrevista de origen “¿qué estrategias utiliza para motivar al alumnado?”. Su dimensión es “estrategias de intervención educativa”. Por último, la pregunta 4 “¿la incorporación de alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo condiciona su planificación de contenidos y actividades?, ¿en qué medida?” cuya

pregunta original es la 16 “¿cómo integra en su planificación de contenidos y actividades, las necesidades especiales de sus alumnos?”, tiene como dimensión “metodología y planificación”.

Las preguntas 5, 6, 7 y 8 de la entrevista del presente estudio corresponden a la categoría *Música* del cuestionario cuyos ítems son 1, 4, 6, 9 y 12. Tienen como dimensión; “actitud”.

3.6. Categorías y descripción de las variables

A partir de los objetivos de investigación se describieron las variables para este trabajo. En la tabla que se muestra a continuación se relacionan los objetivos con las variables y los instrumentos utilizados. Se concreta qué apartados de los cuestionarios y códigos de la entrevista detallan esas variables.

Tabla 8. Relación entre objetivos, variables e instrumentos

Objetivo	Variable	Instrumento	Ítems, factores, categorías y códigos
1	Sentimientos, preocupaciones y actitudes de los docentes de música de Educación Primaria	Cuestionario	3,8,10 (“sentimientos”)
			2, 5, 7, 11 (“preocupaciones”)
		Entrevista	1 y 2
			“Actitud”
2	Adaptación de la metodología de la asignatura de música	Entrevista	3 y 4
			“Motivación”, “Adaptación” y “Metodología”
3	La asignatura de música como herramienta para promover la educación inclusiva	Entrevista	1, 5, 6, 7 y 8
			“Beneficios música” y “Autoestima”
4	Beneficios de la asignatura de música en las NEAE	Cuestionario	1, 4, 6, 9, 12 (<i>Música</i>)
		Entrevista	5, 6, 7, 8
			“Beneficios música” y “Autoestima”

Nota. Adaptado de “Formación inicial y nivel de competencia profesional del maestro de Educación Primaria” (p. 33). González Díaz, R. C. (2018). Universidad de La Laguna

Con relación a la variable “Sentimientos, preocupaciones y actitudes de los docentes de música de Educación Primaria” se conoció la opinión sobre determinados sentimientos y preocupaciones a través del cuestionario. Y a través de las entrevistas se pudo profundizar en las actitudes que tiene los entrevistados sobre la educación inclusiva con el código “Actitud”.

La segunda variable, trata sobre la “adaptación de la metodología de la asignatura de música” que pretendió conocer en qué medida adaptaban sus prácticas educativas con relación al alumnado diverso. Se tuvieron en cuenta las preguntas 3 y 4 de la entrevista junto con los códigos “Motivación”, “Adaptación” y “Metodología”

La tercera y cuarta variable están relacionadas concretamente con la materia de educación musical. Se pretendió, por un lado, conocer la opinión de los docentes sobre si la asignatura de música puede ser utilizada como una herramienta para promover la educación inclusiva a través de las preguntas 1, 5, 6, 7, 8 de la entrevista y las partes de las entrevistas codificadas con “Beneficios música” y “Autoestima”. Para la última variable se tuvo en cuenta la información anteriormente mencionada de las entrevistas a las que se suman las preguntas 1, 4, 6, 9 y 12 del cuestionario para conocer la opinión de los docentes sobre si la asistencia a las clases de música reporta beneficios en el alumnado con NEAE.

3.7. Procedimiento de recogida de datos

En referencia al cuestionario, fue aplicado a especialistas de la asignatura de música de Educación Primaria en la provincia de Santa Cruz de Tenerife. Se realizó a través de la plataforma Google Formularios. Estuvo abierto alrededor de un mes desde el 8 de abril hasta el 10 de mayo. Se dejó ese margen para poder conseguir el número de respuestas que se necesitaban en este estudio ya que al principio fue incidental, pero posteriormente, a través de las redes sociales, el cuestionario fue llegando a más maestros de música de la misma provincia. En total se completaron 78 cuestionarios.

Con respecto a la entrevista, fue realizada a seis maestros de Educación Musical en activo a través de llamada telefónica. La técnica que se usó fue la incidental puesto que el investigador conocía a estas personas.

La principal dificultad fue que se encontró fue no poder realizar la entrevista de forma presencial debido a la situación de confinamiento derivada del covid-19. Posteriormente, se propuso realizar las entrevistas a través de la plataforma Hangout de Google, pero por dificultades en el acceso a internet, no se pudo realizar. Por ello, las entrevistas fueron realizadas mediante conexión telefónica. Se grabó la conversación, previa autorización de los entrevistados. La duración de las entrevistas realizadas fue entre 7 y 14 minutos.

3.8. Análisis de datos

El proceso de análisis de los datos cuantitativos, obtenidos a través de los cuestionarios se analizaron utilizando el programa SPSS (Statistical Product and Service Solutions). Es una herramienta que trata de favorecer y simplificar el estudio de los datos cuantitativos para su posterior análisis. Su uso permitió agilizar la labor de tratamiento de datos y obtener los análisis estadísticos de forma más sencilla.

Para conocer las variables sociométricas se empleó una distribución de la frecuencia. La distribución de la frecuencia permite sintetizar la información recogida y nos facilita la representación en gráficos (Matus 1995). También, se utilizaron medidas de tendencia central que tratan de describir las características esenciales de un conjunto de datos. De entre ellos se utilizaron en esta investigación, por un lado, la media aritmética (\bar{x}) que se obtiene sumando todas las puntuaciones obtenidas y dividiéndola por el número total de puntuaciones y, por otro lado, la moda (M_o) que hace referencia al valor más repetido (Muñoz 2000, Caballero, 1975).

Al objeto de profundizar en el análisis, se realizaron correlaciones de Spearman. Se trata de una medida de asociación entre diferentes variables. En las investigaciones educativas se combinan los datos de manera adecuada para que los investigadores puedan explicar qué causas existen entre esos hechos (Martínez, Tuya, Martínez, Pérez y Cánovas, 2009). Se aplicó la correlación entre las variables sociométricas del cuestionario, con las 12 cuestiones planteadas.

Con respecto a las entrevistas, se decidió que fueran transcritas a ordenador (anexo 4), y codificadas manualmente utilizando la propuesta de Fernández (2006) de modo que se obtuvo la información, se transcribió, se ordenó y codificó para poder integrarla en categorías.

Para el análisis de la información se extrajeron las citas más reseñables de las distintas entrevistas. Los códigos utilizados fueron: 1. Metodología, 2. Motivación, 3. Actitud, 4. Beneficios música, 5. Adaptación y 6. Autoestima.

3.9. Fases del proceso de investigación

En primer lugar, se seleccionó el tema de estudio de interés para el investigador y posibles interrogantes relacionados con él. Una vez acordado el centro de interés del trabajo se concretaron una serie de objetivos. Posteriormente, se realizó una revisión bibliográfica y se fue redactando el marco teórico. A raíz de la situación del confinamiento, se tuvieron que realizar una serie de cambios con relación a los objetivos planteados. Uno de ellos fue la selección de un cuestionario estandarizado que permitiera agilizar el tiempo y diera una respuesta lo más parecida al objeto de estudio inicial. Seguidamente, se redefinieron los objetivos partiendo del planteamiento de unas preguntas de investigación que definieron lo que se pretendía conseguir con ese cuestionario. A partir de ellas se concretaron los objetivos del estudio que son los que dan respuesta a esas preguntas de investigación. Mientras se pasaban los cuestionarios, se realizó una revisión bibliográfica más profunda que sirvió para delimitar la fundamentación teórica del trabajo. Más adelante, se pasó a la realización de las entrevistas, seleccionando información planteada previamente en los cuestionarios y ampliando preguntas de una entrevista publicada relacionada con el tema. Después, se analizaron e interpretaron los datos recogidos y, finalmente, se elaboró el informe.

4. RESULTADOS

Con respecto al **objetivo 1** que pretende conocer los sentimientos, preocupaciones y actitudes de los docentes de música de Educación Primaria hacia el alumnado diverso, se analizaron las preguntas del cuestionario relacionadas con los sentimientos y las preocupaciones. En ellas los especialistas puntuaron su grado de acuerdo con las afirmaciones expuestas. Tras haber realizado las medidas de tendencia central de las variables incluidas, se comentan los resultados obtenidos.

Tabla 9. Media y moda de la categoría *Diversidad*

Ítems	MEDIA	MODA
2. Considera que es difícil prestar una atención adecuada a todos los estudiantes en un aula	3.00	3
3. Tiende a finalizar sus contactos con personas con discapacidad tan pronto como sea posible	1.36	1
5. Le preocupa que su carga de trabajo se vea incrementada por tener alumnado con discapacidad en su clase	1.96	2
7. Le preocupa estar más estresado por tener alumnado con discapacidad en su clase	1.92	2
8. Le da miedo mirar directamente a una persona con discapacidad	1.24	1
10. Le resulta difícil superar la impresión que le produce conocer a personas con graves discapacidades físicas	1.51	1
11. Le preocupa no tener los conocimientos y habilidades necesarios para enseñar al alumnado con discapacidad	2.92	3

Nota. Elaboración propia

Como se observa, los maestros con relación a las preguntas relacionadas con sentimientos (3, 8 y 10) se posicionan en desacuerdo (89.7%) en la tendencia a finalizar sus contactos con personas con discapacidad; igual ocurre con los sentimientos de miedo al mirarlos directamente (93.6%). No están de acuerdo con la afirmación relacionada con la dificultad de superar la impresión que les produce conocer personas con graves discapacidades físicas (84.6%). En las tres cuestiones la moda corresponde a un 1, es decir, totalmente en desacuerdo. El rango de edad con valores más altos son los docentes entre 31 y 44 años.

Tabla 10. Relación de porcentajes entre el total y el mayor rango de edad del factor “sentimientos”

Ítem sentimientos	% total de desacuerdo	% rango edad 31-44
3	89.7	55.1
8	93.6	52.6
10	84.6	51.3

Nota. Elaboración propia

Con relación a la variable sociodemográfica relacionada con la ubicación del centro y los sentimientos se observa que tanto la zona metropolitana como la zona sur y norte se comportan siguiendo la tendencia de la moda en todas las zonas geográficas. No obstante, hay excepciones. En el caso del ítem 10 hay docentes de la zona sur que se posicionan de acuerdo con la afirmación (7.7%).

Del total de la muestra se analiza también la variable sociométrica “relación con la música” con los ítems de los sentimientos. De acuerdo con la información analizada se percibe que los docentes de música que, además, son músicos se sienten más reconocidos con las afirmaciones expuestas que los que no son músicos:

Tabla 11. Relación entre factor “sentimientos” y porcentajes de la variable *Relación con la música*

Ítem sentimientos	% docentes de música	% docente de música y músico
3	38.5	51.3
8	41	52.6
10	35.9	48.7

Nota. Elaboración propia

En cuanto a las preguntas referidas a las “preocupaciones” (2, 5, 7 y 11), los docentes consideran que no les preocupa que su carga de trabajo se vea incrementada por tener alumnado con discapacidad en su clase (74.4%), ni estar más estresado por tener alumnado con discapacidad en su aula (75.7%).

Sin embargo, están de acuerdo con que es difícil prestar una atención adecuada a todos los estudiantes en un aula (74.4%) y les preocupa no tener los conocimientos y habilidades necesarios para enseñar al alumnado con discapacidad (74.4%). En esta ocasión, el rango de edad que recibe valores más altos es, también, el que ronda entre 31 y 44.

Tabla 12. Relación entre el factor “preocupaciones” y porcentajes de variable edad y total

Ítems preocupaciones	% total	% rango edad 31-44	
2	74.4	47.4	De acuerdo
11	74.4	48.7	
5	74.4	43.6	Desacuerdo
7	75.7	47.4	

Nota. Elaboración propia

Del total de la muestra se analiza la variable sociométrica “relación con la música” con los ítems de los sentimientos. Una vez más, los datos aportados por los docentes que, además, son músicos, son más elevados que los que no lo son:

Tabla 13. Relación entre el factor “preocupaciones” y variable *Relación música*

Factor “preocupaciones”	%docente de música	%docente de música y músico	
2	25	33	De acuerdo
11	34.6	39.7	
5	30.8	43.6	Desacuerdo
7	30.8	44.9	

Nota. Elaboración propia

Con relación a la variable de la ubicación del centro y las preocupaciones (anexo 5) se observa que tanto la zona metropolitana como la zona sur y norte se comportan siguiendo la tendencia de la moda expuesta anteriormente. En el ítem 2 del cuestionario, relacionado con si consideran que es difícil prestar una atención adecuada a todos los estudiantes del aula, el dato más elevado se da en la zona norte puesto que del total de la muestra un 16.7% se posiciona de acuerdo con la afirmación. Sin embargo, encontramos algunos casos puntuales que se salen de la tendencia. Ejemplo de ello puede ser el ítem 5, cuya tendencia normal es estar en desacuerdo ($M_o=2$) y encontramos que 6 docentes se posicionan totalmente en desacuerdo. Después de haber profundizado en las características de ellos se resume la siguiente información:

Tabla 14. Excepciones ítem 5 del cuestionario

Edad	Género	Relación con la música	Ubicación
1→25-30	2→mujeres	3→ docentes de música	2→ zona metropolitana
5→31-44	4→hombres	3→ docentes de música y músicos	2→ zona norte 2→ zona sur

Nota. Elaboración propia

Por lo que se refiere a las “actitudes”, se observaron las respuestas de las cuestiones 1 y 2 de las entrevistas y al código “Actitud” de las mismas. Se puede observar que la totalidad de los entrevistados muestran interés en darle la mejor respuesta al alumnado. No obstante, con relación a la cuestión de si la actitud cambia o no, hay variedad de respuestas. Por un lado, algunos piensan que “la actitud es positiva hacia el alumnado, la actitud no cambia” y, por otro lado, otro entrevistado expuso que “la actitud es necesario que cambie, tampoco puedes seguir dando una clase normal como si todos fueran iguales”. Otro sujeto expuso que “si cambia es en positivo para poderle dar una mejor respuesta es necesario prepararnos para saberlos atender y satisfacer sus necesidades”. Además, insisten en la importancia de la formación y preparación de las clases para una mejor atención y satisfacción de necesidades.

Con respecto al **objetivo 2** que quiere conocer si los docentes de música de Educación Primaria adaptan la metodología dependiendo de las necesidades que se le presenten en el aula se conocen las aportaciones de los sujetos a las cuestiones 3 y 4 planteadas en las entrevistas y los códigos “Motivación”, “Adaptación” y “Metodología”.

Por lo general, coinciden en que la planificación de las clases no está condicionada por tener o no alumnado con necesidades en el aula, “es una de las áreas en donde más integrado puede estar el alumnado con algún tipo de dificultad”. Muestran la importancia de la adaptación, ya que exponen en su mayoría que primero se lleva a cabo la planificación y luego las “readaptas”, “se trata de hacer las mismas actividades, pero adaptándolas a las características de cada alumno”. Además, llevan a cabo acciones específicas con el alumnado diverso si lo

creen conveniente, por ejemplo, la zona donde está situado el alumnado en el aula: “lo ubico cerca mío, estoy más pendiente”. Por otro lado, insisten en que hay que realizar actividades que supongan un éxito social (“ya de por sí la asignatura ayuda bastante” el alumnado lo “recibe con mejor actitud”); además, muestran que es importante “enganchar al alumnado”. En su totalidad coinciden en que realizan actividades tratando de motivar al alumnado.

Para dar respuesta al **objetivo 3** que pretende saber si la asignatura de música es vista como herramienta para promover la educación inclusiva, se analizaron las preguntas 1, 5, 6, 7 y 8 del cuestionario y los códigos “Beneficios música” y “Autoestima” de las entrevistas. A partir del análisis realizado, la mayoría de los docentes entrevistados opinan que cualquier docente debe velar por la igualdad de oportunidades y la integración y que esta materia “ayuda y facilita mucho”. Se exponen afirmaciones de las entrevistas que ofrecen una visión positiva de la asignatura de música: “el área de música tiene una ventaja respecto a otras y que está basada en la estimulación”, “la música es un instrumento universal y que a todos puede llegar”, “es una asignatura muy versátil y se adapta un poco a cualquier característica”. También es disfrute, conexión, se trabaja mucho la parte social la cohesión grupal. Además de la igualdad de oportunidades, también es una asignatura que ayuda a que todos nos sintamos parte de algo. “Lo que se quiere es la integración de ese alumnado a ese nivel social”, “la diversidad es el derecho que todos tenemos a ser diferentes y a que se nos eduque en esas diferencias”. Además, tres entrevistadas transmitieron la idea de tener pocas horas lectivas y hay veces que no se puede poner toda la atención que requiere en esta labor de igualdad.

Con respecto al **objetivo 4** que aspira a dar respuesta a los beneficios de la asignatura de música en el alumnado con NEAE, se analizó la categoría *Música* del cuestionario relacionadas con las actitudes de los docentes sobre la asistencia a las clases de música. Los docentes puntuaron su alto grado de acuerdo con las aseveraciones propuestas (tabla 15). Al igual que se realizó en el objetivo 1, se analizaron las medidas de tendencia central de las variables incluidas. En esta ocasión se reforzará cada ítem de la categoría con las respuestas dadas por los sujetos a las preguntas 5, 6, 7, 8 en las entrevistas realizadas y los códigos “Beneficios música” y “Autoestima”.

Tabla 15. Media y moda de la categoría *Música*

Ítems	MEDIA	MODA
1. El alumnado con dificultades para expresarse oralmente debería estar en clases de música	3.79	4
4. El alumnado con problemas de atención debe estar en clases de música	3.76	4
6. El alumnado que utiliza sistemas de comunicación alternativos y/o aumentativos (por ejemplo, Braille / lengua de signos) debería estar en clases de música	3.69	4
9. El alumnado que suspende asignaturas frecuentemente debe estar en clases de música	3.44	4
12. El alumnado que necesita un programa académico individualizado debe estar en clases de música	3.63	4

Nota. Elaboración propia

Con relación al cuestionario, como se muestra en la tabla siguiente (tabla 16), casi el total de los encuestados se mostraron totalmente de acuerdo con los ítems de la categoría *Música*.

Tabla 16. Relación entre categoría *Música* y variables *Relación música* y total

Categoría <i>Música</i>	%docente de música	%docente de música y músico	% total de acuerdo
1	42.3	55.1	96.2
4	42.3	53.9	93.6
6	41.1	47.5	93.6
9	38.4	48.7	97.4
12	41	52.6	87.1

Nota. Elaboración propia

Concretamente, con respecto a si el alumnado con dificultades para expresarse oralmente debería estar en clases de música, un 96.2% del total se muestra de acuerdo con esa afirmación. Conforme a los beneficios que reporta la asignatura de música en el alumnado con dificultad oral, se expuso en las entrevistas que “precisamente a este tipo de alumnado le

beneficia un montón, sobre todo la parte de canciones, de textos, trabalenguas”. Además, se observa que “indudablemente les beneficia” ya que se trabaja “la respiración, onomatopeyas y la articulación de sonidos”.

Con relación al alumnado que tiene problemas de atención, se plantean tres cuestiones en las entrevistas. Por un lado, la manera de dar las clases “si lo planteas de forma dinámica suele favorecerles mucho y a lo mejor actividades cortas y que cambien en las sesiones”. Por otro lado, el tiempo de la clase es corto, puesto que “son tres cuartos de hora”, y “no les da tiempo a dispersarse mucho”. Finalmente, transmiten la idea de que la asignatura música “es como un imán, les capta la atención”.

Por lo que se refiere a si el alumnado que utiliza sistemas de comunicación alternativos y/o aumentativos (por ejemplo, Braille / lengua de signos) debería estar en clases de música, todos los entrevistados hacen hincapié en que sí pueden asistir a clases de música porque “perfectamente que hay alumnado con problemas de audición, de visión, que llegan a desarrollar habilidades musicales”, pero coinciden en que hay que adaptar la forma de dar las clases “sí, pueden asistir y hay que motivar los otros sentidos que tienen más desarrollados y nosotros también formarnos”. Algunos de los entrevistados incluso aportaron ejemplos de adaptación “si usamos la nota sol y do y en vez de usar gomet rojo y amarillo podemos poner algo que sea al tacto pues por ejemplo algo más rugoso y algo más suave”.

A la cuestión de la asistencia a las clases de música del alumnado con resultados académicos deficientes, la mayoría de los entrevistados coinciden en que la música contribuye a la mejora de todas las competencias y, con ello, al rendimiento en otras áreas con afirmaciones como “desarrolla todas las capacidades integrales”, “se trabaja a otro nivel, cuerpo y mente”, “afecta positivamente a todas las áreas”. Además, una de las entrevistadas comentó que la música ayuda a crear “reconocimiento social dentro de su grupo de iguales”.

Por lo que se refiere a la variable ubicación del centro, se relacionó con la categoría *Música* del cuestionario (anexo 6) y se reparó en que todas las zonas (metropolitana, norte y sur) se comportan de forma similar en todas las respuestas.

Sin embargo, encontramos que en todas las respuestas existen pequeños casos de la zona metropolitana que se posicionan o en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la asistencia a las clases de música. Una vez analizadas las demás variables vemos que se repiten las mismas características. En el caso de las cuestiones 1, 4 y 6, se reparó en las siguientes características sociométricas:

Tabla 17. Excepciones ítems 1, 4 y 6 del cuestionario

Ítems	Edad	Género	Relación con la música	Ubicación	Tipo de centro
1	1→31-44	1→mujer	1→ docentes de música	2→ zona metropolitana	2→ público
	1→45-65	1→hombre	1→ docentes de música y músicos		
4	2→31-44	1→mujer	1→ docentes de música	3→ zona metropolitana	2→ público 1→privado
	1→45-65	2→hombres	2→ docentes de música y músicos		
6	3→25-30	3→mujeres	2→ docentes de música	3→ zona metropolitana 1→ zona norte 1→ zona sur	4→ público 1→privado
	1→31-44	2→hombres	3→ docentes de música y músicos		
	1→45-65				

Nota. Elaboración propia

En este sentido, se pretendió analizar las correlaciones de Spearman entre la categoría de *Diversidad* y las variables sociométricas y entre la categoría de *Música* y las variables sociométricas (anexo 7). Una vez hechos los análisis pertinentes, los resultados determinaron que no existe correlación significativa entre ninguna de las variables. La intensidad de la correlación, en general, fue de baja a muy baja.

5. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

La educación inclusiva se caracteriza por valorar las diferencias como posibilidad para aprender, cada característica individual es vista como beneficio para la vida en comunidad. De acuerdo con el informe Warnock (1978), el proceso de enseñanza y aprendizaje debe ser el mismo en todos los sujetos con el fin de que se logre la mayor autonomía para que todo el alumnado sea capaz de dirigir su propia vida.

La presente investigación se fundamenta en la importancia que tiene la figura del docente de música de Educación Primaria en la inclusividad educativa. De acuerdo con Granada, Pomés y Sanhueza (2013), el profesorado es un agente clave que guía el aprendizaje en beneficio de la inclusión, es fundamental una actitud positiva hacia las prácticas inclusivas en su metodología.

En este sentido, García, Aguilera y Castillo (2011) definen como *actitud* la predisposición de actuar ante una situación. Una parte de los docentes entrevistados manifestaron que la actitud es más positiva hacia alumnado con NEAE mientras que la otra parte consideró que la actitud no se modifica independientemente de las características que tenga el alumnado.

Sin embargo, en cuestiones relativas a los sentimientos que les suscita este alumnado se muestran, en su mayoría, totalmente contrarios a sentir miedo, evitar mirarlos o la tendencia a finalizar los contactos con ellos. De forma general, no les preocupa que su carga de trabajo se vea incrementada o incluso estar más estresados por tener alumnado con discapacidad en su aula.

La educación inclusiva juega un papel esencial en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los colegios de Educación Primaria. De hecho, según lo establecido por la LOE (2006) y la LOMCE (2013), se preverá de los recursos necesarios para cumplir con el objetivo de desarrollar la inclusión e integración a los alumnos que necesiten una atención educativa distinta a la ordinaria. De acuerdo con Moya y otros (2015) y Arnaiz (2003), el docente ha de adaptarse a las necesidades de su alumnado modificando los aspectos necesarios en el tipo de respuesta que le otorga. De forma general, se comprobó que los docentes de música se muestran preocupados por prestar una atención adecuada a todos los estudiantes en el aula. En la totalidad de las entrevistas los docentes de música insistieron en la importancia de adaptar las actividades a las características de su alumnado. Asimismo, mostraron que el primer paso es diseñar la planificación de las actividades y, posteriormente, según su alumnado, adaptarlas.

Es de gran importancia que los docentes potencien su formación para desempeñar una mejor práctica educativa. Coincide con esta idea Granada (2013) quien propone que uno de los factores que influye en la actitud y que puede condicionar la forma en que afronta la diversidad

es la formación específica. En coherencia con esto, la mayoría de los docentes encuestados, muestran preocupación por no tener los conocimientos y habilidades necesarios para enseñar al alumnado con discapacidad.

La materia de Educación Artística, de acuerdo con el Decreto 89/2014, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, se define como integradora donde se introduce al alumnado en el mundo del arte favoreciendo un ambiente adecuado para el proceso creador.

Concretamente, la asignatura de música puede ser contemplada como una herramienta potente dentro de la educación inclusiva por múltiples razones. De acuerdo con las entrevistas realizadas, se pudo comprobar que los docentes de música manifiestan que su materia ayuda y facilita la igualdad de oportunidades y la integración. En este sentido, se cumple con lo indicado por la UNESCO (2010) en la Segunda Conferencia de Educación Artística, donde se otorgó a la educación musical la misión de desarrollar los valores culturales y morales velando por la paz y previniendo el conflicto.

La práctica musical mejora los resultados académicos (García, 2005) y potencia el intelecto de la persona (Jauset, 2011). De acuerdo con estas ideas, los encuestados manifestaron que el alumnado que suspende frecuentemente debería estar en clase de música (97.4%). Por otro lado, la información analizada en las entrevistas demuestra que la asignatura contribuye a la mejora de las competencias coincidiendo con lo manifestado por Oriol (2009), Giráldez (2007), Conejo (2012), Pérez (2014) y Sánchez y Epelde (2014). Además, se ponen de manifiesto los resultados del estudio de Chao, Mato y López (2015) en los que se había comprobado que la práctica musical contribuye a aumentar la autoestima y la motivación.

Los encuestados mostraron que el alumnado con dificultades para expresarse oralmente debería asistir a clases de música (96.2%). En esa misma línea, Lafraga (2000) expone que la asignatura de música desarrolla habilidades relacionadas con la comunicación, como la atención y la audición. Además, en general, los entrevistados expusieron que este alumnado es el que reporta más beneficios por el empleo de canciones, trabalenguas u onomatopeyas.

Según las respuestas recogidas, el alumnado con falta de atención debe estar en clase de música (93.6%), coincidiendo con lo expuesto por Giordanelli (2011) quien declara que la práctica musical promueve una mayor concentración.

Los docentes manifestaron que la asignatura de música favorece el reconocimiento social entre su grupo de iguales, concordando así con Alonso, Pereira y Soto (2003) quienes mostraron que el desarrollo de habilidades musicales tiene la capacidad de potenciar procesos de socialización favoreciendo la transmisión de sentimientos.

Para finalizar, el estudio realizado concluye lo siguiente:

- Los docentes con la especialidad de música muestran sentimientos y actitudes adecuados para llevar a cabo una educación inclusiva puesto que velan por el pleno desarrollo de la personalidad y la igualdad de oportunidades.
- Los docentes adaptan su metodología tratando de dar la mejor respuesta a todo el alumnado. Son conscientes de los factores que influyen en su actitud hacia sus prácticas educativas: formación específica, la experiencia, las características del alumnado y la temporalización y los recursos (Granada, 2013).
- De acuerdo con la recogida de datos los docentes consideran que la asignatura de música es una herramienta pedagógica para promover la educación inclusiva.
- La práctica musical favorece las habilidades para expresarse oralmente, la atención y el intelecto por lo que reporta beneficios sobre el alumnado:
 - con dificultades para expresarse oralmente,
 - con problemas de atención,
 - que utiliza sistemas de comunicación alternativos (braille, lengua de signos) y,
 - con resultados académicos deficientes.

Haciendo referencia a futuras líneas de investigación, se considera que estos dos campos, la Educación Inclusiva y la Educación Musical, están más relacionados de lo que hasta ahora se ha investigado puesto que las posibilidades de ambos están aún por explorar. En concreto, se considera la posibilidad de profundizar en los sistemas de comunicación alternativos, como el Braille o la lengua de signos y las posibilidades que tiene la asignatura de música en ellos. Además, sería interesante atender a las variables sociodemográficas del

cuestionario como, por ejemplo, si trabajar en un centro público o privado, ser músico además de docente y la zona donde esté ubicado el centro, influyen en la manera de ver la educación inclusiva y en sus prácticas educativas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, G (2004). Del Exterminio A La Educación Inclusiva: Una Visión Desde La Discapacidad. *V Congreso Educativo Internacional: De La Educación Tradicional A La Educación Inclusiva. Universidad Interamericana Educación, Número Extraordinario*, 45-74.
- Aguilar-Barojas, S. (2005). Fórmulas Para El Cálculo De La Muestra En Investigaciones De Salud. *Salud En Tabasco*, 11(1-2), 333-338.
- Agulo, J. F (1990). Investigación-Acción y Currículum: Una Nueva Perspectiva En La Investigación Educativa. *Investigación En La Escuela*, (11), 39-49.
- Alemaný, I., y Giménez, V. (2004). Las Actitudes Del Profesorado Hacia El Alumnado Con Necesidades Educativas Especiales. *Convergencia. Revista De Ciencias Sociales*, 11, 34.
- Alonso, M. L., Pereira, M. C. y Soto, J. (2003). La Educación En Valores A Través De La Música. *El Profesorado De Enseñanza Secundaria. Retos Ante El Nuevo Milenio. Concello De Ourense, Fundación Santa María Y Universidad De Vigo. Ourense. Edita Aurea*, Pp. 135-202.
- Alsina, P (2007). Métodos de enseñanza musical. Algunos puntos de contacto. Díaz M., Giráldez A., Aportaciones Teóricas Y Metodológicas A La Educación Musical: Una Selección De Autores Relevantes, 15-21, Barcelona, Biblioteca Eufonía.
- Arap, M. (2015). Actitud Docente E Inclusión Educativa: Un Estudio De Caso Sobre La Influencia De La Actitud En La Práctica Docente En Clases “Inclusivas”. Universidad de la República Recuperado de: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/7556>
- Attewell, P. (2009). ¿Qué es una Competencia? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (16), 21-43.
- Barragán, E. M. (2015). Aporte del realismo aristotélico-tomista a la actual reflexión respecto de la igualdad en la educación. Universidad Santo Tomás. Recuperado de: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/2994/barraganedwin2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Barrio, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista complutense de educación*, 20(1), 13-31.
- Bauducco, G. (2001). Secretos de la Entrevista: Manual para Periodistas. Universidad Santo Tomás. Recuperado de: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/2994/barraganedwin2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Benito, R. C. (2019). La práctica del canto colectivo: beneficios desde las perspectivas socioafectiva y emocional. *Universidad de Córdoba*. Recuperado de: <https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/19035/2019000001976.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bernabé, M. (2012). Importancia De La Música Como Medio De Comunicación Intercultural En El Proceso Educativo. Universidad de Valencia. Recuperado de: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/131098/Importancia_de_la_musica_como_medio_de_c.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Berriós-Valenzuela, L., y Buxarrais-Estrada, M. R. (2013). Educación en valores: análisis sobre las expectativas y los valores de los adolescentes. *Educación y educadores*, 16(2), 244-264.
- BOC N°1008. Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma De Canarias. Boletín Oficial De Canarias, 46, de 6 de marzo de 2018.
- BOC N°3512. Ley 6/2014, De 25 De Julio, Canaria De Educación No Universitaria
- BOC N°4580 Decreto 104/2010, de 29 de julio, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias. Boletín Oficial de Canarias, 154, de 6 de agosto de 2010.
- BOC N°7036. Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en la Comunidad Autónoma De Canarias. Boletín Oficial De Canarias, 250, de 22 de diciembre de 2010.
- BOE. Ley de Instrucción pública (1857)
- BOE N°187. Ley Orgánica 14/1970, de 4 de agosto, General de educación y financiamiento de la reforma educativa.
- BOE N°103. Ley Orgánica 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos.
- BOE N°238. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo.

- BOE N°106. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación.
- BOE N°295. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Bolívar, O. E., Véliz, V. F., Alcívar, A. K., Zambrano, J. Z. S., y Cruz, J. C. (2018). La Enseñanza De La Música. *Una Estrategia Pedagógica Para La Educación Inclusiva. Polo Del Conocimiento*, 3(12), 135-148.
- Bunch, G. (2016). Claves para una educación inclusiva exitosa: Una mirada desde la experiencia práctica. *Revista de educación inclusiva*, 1(1).
- Caballero, W. (1975). Introducción a la estadística (Vol. 28). *Biblioteca Orton IICA/CATIE. (Caballero, 1975)*.
- Casas, F., Buxarrais, M., Figuer, C., González, M., Tey Teijón, A., Noguera, E., y Rodríguez, J. M. (2004). *Los Valores Y Su Influencia En La Satisfacción Vital De Los Adolescentes Entre Los 12 Y Los 16 Años: Estudio De Algunos Correlatos. Apuntes De Psicología*, 22 (1), 3-23.
- Castro, P. G., Álvarez, M. I. C., y Baz, B. O. (2016). Inclusión Educativa. Actitudes Y Estrategias Del Profesorado. *Revista Española De Discapacidad (Redis)*, 4(2), 25-45.
- Chao, R., Mato, M. D., López, V. (2015). Beneficios De La Música En Conductas Disruptivas En La Adolescencia. *Actualidades Investigativas En Educación*, 15(3), 104-127.
- Chao, R., Mato, M. D., y López, A. M. (2015). ¿Se Trabajan De Forma Interdisciplinar Música Y Matemáticas En Educación Infantil? *Educação E Pesquisa*, 41(4), 1009-1022.
- Conejo, P. A. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. *Dedica. Revista de Educacao e humanidades*, (2), 263-278.
- Corral, Y. (2016). Validez Y Fiabilidad De Las Investigaciones Cualitativas. *Revista Arjé*, 196-209.
- Egido, I. (2011) Las competencias clave como elemento central del currículo de la enseñanza obligatoria: un repaso a las experiencias europeas. *Revista española de educación comparada* (17), 2011, p. 239-262.
- Feixas, G. (2003). Una Perspectiva Constructivista De La Cognición: Implicaciones Para Las Terapias Cognitivas. *Revista De Psicoterapia*, 2003, Num. 56, 107-112.
- Flecha, R. Y Puigvert, L. (2002). Las Comunidades De Aprendizaje: Una Apuesta Por La Igualdad Educativa. *Rexe – Revista De Estudios Y Experiencias Educativas*, Núm. 1.
- Frega, A. L. *Música Para Maestros. Planeamiento Y Evaluación. Trabajo De Metodología Comparada De Ana Lucía Frega* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Rosario,

- Argentina. Recuperado de:
<http://www.analuciafrega.com.ar/index.php/publicaciones/libros/102-metodologia-comparada-de-la-educacion-musical>
- Fuentelsaz, C. (2004). Cálculo Del Tamaño De La Muestra. *Matronas Profesión*, 5(18), 5-13. *Barcelona*.
- García, E. G. (2009). Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva. In *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009* (pp. 429-440). Universidad Pública de Navarra.
- García, J., Aguilera, J. R., y Castillo, A. (2011). Guía Técnica Para La Construcción De Escalas De Actitud. *Odiseo, Revista Electrónica De Pedagogía*, 8 (16). Recuperado de: <Http://Www.Odiseo.Com.Mx/2011/8-16/Garcia-Aguilera-Castillo-Guia-Construccion-Escalas-Actitud.Html>
- García, M. N. (2013). *Orientación Y Discapacidad: Estrategias De Orientación Educativa Y Ocupacional En La Educación Especial. Estudio De Caso* (Tesis Doctoral), Universidad Nacional De La Plata, Argentina.
- Giordanelli, M. (2011). La música en la educación, herramienta fundamental para la formación integral. *El astrolabio*, 10(2), 59-67.
- Giráldez, A. (2007). Contribuciones De La Educación Musical A La Adquisición De Las Competencias Básicas. *Eufonía: Didáctica De La Música*, 41, 49-57.
- González, R. C. (2018). Formación Inicial Y Nivel De Competencia Profesional Del Maestro De Educación Primaria. Universidad De La Laguna. Recuperado de: <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/11030>
- González, R., Palomares, A., y Gómez, B. D. (2017). Factores Desencadenantes De La Actitud Del Profesorado Hacia La Inclusión Educativa. *Prácticas Innovadoras Inclusivas: Retos Y Oportunidades*. Recuperado de: <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/50103/1/FactoresDesencadenantes.pdf>
- Granada, M., Pomés, M. P., y Sanhueza, S. (2013). *Actitud De Los Profesores Hacia La Inclusión Educativa*. Recuperado de: <http://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/3301>
- Hernández, J. R. (2011). *Efectos De La Implementación De Un Programa De Educación Musical Basado En Las Tic Sobre El Aprendizaje De La Música En Educación Primaria*. Universidad De Alicante. Recuperado de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/23654>

- Jauset, J. A. (2011). *Música y Neurociencia: la musicoterapia. Sus fundamentos, efectos y aplicaciones terapéuticas*. Editorial UOC. Cataluña.
- Jiménez, R. A., Bisquerra, R., Álvarez, M., y Cruz, J. M. (1998). El modelo de consulta. *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Lafarga, M. (2000). Música Y Lenguaje. Una Experiencia Educativa Para La Formación Del Profesorado De Educación Musical. *Revista Electrónica De Leeme*, (5).
- Lagier, D. G. (2009). *Emociones, Responsabilidad Y Derecho (P. 215)*. Marcial Pons.
- Martínez, R. M., Tuya, L. C., Martínez, M., Pérez, A., y Cánovas, A. M. (2009). El Coeficiente De Correlación De Los Rangos De Spearman Caracterización. *Revista Habanera De Ciencias Médicas*, 8(2), 0-0.
- Matus, J. (1995). Estadística Descriptiva E Inferencial I. Recuperado De: [Http://Www.Academia. Edu/Download/35987432/Estadistica_Descriptiva_E_Inferencial. Pdf](http://www.Academia.Edu/Download/35987432/Estadistica_Descriptiva_E_Inferencial.Pdf)
- Moya, E. C., Moya, J. M., y El Homrani, M. (2017). El aula inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3).
- Muñoz, D. R. (2000). *Manual De Estadística*. Juan Carlos Martínez Coll. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla.
- Narain, J. (2017). El coro como favorecedor de la convivencia, bienestar e inclusión: estudio sobre la opinión del profesorado de educación musical en primaria y secundaria de la provincia de Córdoba. Universidad de Córdoba. Doi: 10.13140/rg.2.2.21414.42567.
- Olmedo, A. C., Recás, S. P., y Rodríguez, J. Á. (2008). Beneficios De La Música En La Práctica Psicomotriz Del Niño Con Síndrome De Down. *Lecturas: Educación Física Y Deportes*, (121), 7.
- Orff, C. (1973). *Orff Schulwerk, Past And Future*. American Orff-Schulwerk Association. Estados Unidos.
- Oriol, M. Á. (2009). Actitudes Que Desarrollan Los Alumnos De Secundaria Al Crear Composiciones Musicales En Grupo. *Revista Electrónica Complutense De Investigación En Educación Musical*, 6(1), 1-10.
- Peñalba, A. (2018). Recursos para una educación musical temprana, creativa e inclusiva. *Tabanque. Revista Pedagógica*, (31), 140-162.
- Pérez, S. (2014). La Música Como Herramienta Para Desarrollar La Competencia Intercultural En El Aula. *Perfiles Educativos*, 36(145), 175-187.

- Pérez, T. G. (2009). Itinerario de la Educación Especial en el sistema educativo: de la Ley Moyano a la Ley General de Educación. In *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009* (pp. 249-260). Universidad Pública de Navarra.
- Reyes, O., Espinosa, R., y Olvera, R. (2013). Criterios para determinar el Tamaño de Muestra en Estudios Descriptivos. Congreso Internacional de Investigación de Academia Journals (Vol. 5, No. 3, pp. 2919-2924).
- Rodríguez, A., Curcel, M. J., y Alaín, L. (2019). Medir actitudes profesoras españolas hacia la educación inclusiva para lograr una escuela para todos. *Actas Icono 14, 1(1), 416-433*.
- Rubio, J. G. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva, 10(1), 251-264*.
- Sánchez, S. y Epelde, A. (2014). Cultura De Paz Y Educación Musical En Contextos De Diversidad Cultural. *Revista De Paz Y Conflictos, (7), 79-97*.
- Sandoval, M., Miquel, E., Giné, C., Echeita, G., López, M. L., y Durán, D. (2002). Index for inclusion: una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos: Revista de educación*.
- Sanmartín, R. (2000). Etnografía de los valores. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 12*.
- Santana González, C. (2016). Análisis de las prácticas de integración del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Universidad de La Laguna, Tenerife. Recuperado de:
<https://riull.uil.es/xmlui/bitstream/handle/915/1761/%Bfanalisis+De+Las+Practicas+De+Integracion+Del+Alumnado+Con+Necesidades+Especificas+De+Apoyo+Educativo%BF..Pdf;Jsessionid=C814ca0c082c8a4a3d4fc313405e8a52?Sequence=1>
- Tecaxco, B. y Cruz, R. (S. F.) Discapacidad y Educación Inclusiva: Una Mirada Desde El Directivo Escolar. Disability And Inclusive Education: A View From The School Manager. X Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Personas con Discapacidad.
- Tena-Sánchez, J., & Güell, A. (2011). ¿Qué es una norma social? Una discusión de tres aproximaciones analíticas. *Revista Internacional de Sociología, 69(3), 561-583*.
- UNESCO. (2006). Instructional Time And The Place Of Aesthetic Education In School Curricula At The Beginning Of The Twenty-First Century Ibe Working Papers On

Curriculum Issues (Vol. 1). Geneva, Switzerland: Unesco-International Bureau Of Education.

UNESCO. (2010). La agenda de Seúl: objetivos para el desarrollo de la educación artística. Documento presentado para la Segunda Conferencia mundial sobre la educación artística, Seúl (República de Corea), 25-28 de mayo. Disponible En: [Http://Portal.Unesco.Org/Culture/Es/Ev.Phpurl_Id=41117&Url_Do=Do_Topic&Url_Section=201.Html](http://Portal.Unesco.Org/Culture/Es/Ev.Phpurl_Id=41117&Url_Do=Do_Topic&Url_Section=201.Html)

Wayne, D. (2006). Muestreo aleatorio simple. *Bioestadística base para el análisis de las ciencias de la salud*. 4ª Ed. Ed. Limusa Wiley, España, 7-10.

7. ANEXOS

7.1. Anexo 1. Datos de la muestra

Género

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
mujer	59	75,6	75,6	75,6
hombre	19	24,4	24,4	100,0
Total	78	100,0	100,0	

Edad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
25-30	11	14,1	14,1	14,1
31-44	49	62,8	62,8	76,9
45-65	18	23,1	23,1	100,0
Total	78	100,0	100,0	

Relación con la música

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Docente de música	34	43,6	43,6	43,6
Docente de música y músico	44	56,4	56,4	100,0
Total	78	100,0	100,0	

¿A qué tipo de enseñanza pertenece?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Público	66	84,6	84,6	84,6
Privado/Concertado	12	15,4	15,4	100,0
Total	78	100,0	100,0	

¿Dónde está ubicado su centro de enseñanza?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Zona metropolitana	26	33,3	33,3	33,3
Zona norte	21	26,9	26,9	60,3
Zona norte turística	3	3,8	3,8	64,1
Zona sur	23	29,5	29,5	93,6
Zona sur turística	5	6,4	6,4	100,0
Total	78	100,0	100,0	

7.2. Anexo 2. Cuestionario

MÚSICA, INCLUSIÓN Y VALORES

Este cuestionario se realiza con el fin de conocer la percepción que tienen los maestros con especialidad en Música sobre la inclusión. Se trata de uno de los instrumentos de investigación dentro del Trabajo Fin de Máster de Lucía Afonso Martín, alumna del Máster en Intervención Psicopedagógica en contextos formales y no formales en la Universidad de La Laguna.

1. Género

Mujer

Hombre

Otro

2. Edad

18/24

25/44

45/64

65 o más

3. Relación con la música

Docente de música

Docente y músico/a

4. ¿A qué tipo de centro de enseñanza pertenece?

Público

Privado/Concertado

Privado

5. A continuación, se presenta una serie de afirmaciones relativas a la educación inclusiva, la cual involucra a una amplia gama de estudiantes con antecedentes y habilidades diversas, que aprenden con sus compañeros en escuelas regulares. Por favor, indique el grado de acuerdo o desacuerdo con las mismas, utilizando la siguiente escala: 1 Totalmente en desacuerdo 2 En desacuerdo 3 De acuerdo 4 Totalmente de acuerdo

Leyenda:				
1 Totalmente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 De acuerdo	4 Totalmente de acuerdo	
1. El alumnado con dificultades para expresarse oralmente debería estar en clases de música	1	2	3	4
2. Considero que es difícil prestar una atención adecuada a todos los estudiantes en un aula	1	2	3	4
3. Tiendo a finalizar mis contactos con personas con discapacidad tan pronto como sea posible	1	2	3	4
4. El alumnado con problemas de atención debe estar en clases de música	1	2	3	4
5. Me preocupa que mi carga de trabajo se vea incrementada por tener alumnado con discapacidad en mi clase	1	2	3	4
6. El alumnado que utiliza sistemas de comunicación alternativos y/o aumentativos (por ejemplo, Braille / lengua de signos) debería estar en clases de música	1	2	3	4
7. Me preocupa estar más estresado por tener alumnado con discapacidad en mi clase	1	2	3	4
8. Me da miedo mirar directamente a una persona con discapacidad	1	2	3	4
9. El alumnado que suspende asignaturas frecuentemente debe estar en clases de música	1	2	3	4
10. Me resulta difícil superar la impresión que me produce conocer a personas con graves discapacidades físicas	1	2	3	4
11. Me preocupa no tener los conocimientos y habilidades necesarios para enseñar al alumnado con discapacidad	1	2	3	4
12. El alumnado que necesita un programa académico individualizado debe estar en clases de música	1	2	3	4

7.3. Anexo 3. Entrevista

Estimada profesora/profesor, esta entrevista se realiza con el fin de conocer la percepción que tienen los maestros y maestras con la especialidad de Música en Educación Primaria, de la provincia de Santa Cruz de Tenerife, sobre la Educación Inclusiva. Se trata de uno de los instrumentos de investigación dentro de un Trabajo Fin de Máster del Máster en Intervención Psicopedagógica en contextos formales y no formales en la Universidad de La Laguna.

A continuación, le voy a plantear una serie de preguntas relacionadas con aspectos relativos a la educación inclusiva, refiriéndose alguna de ellas a una variedad de estudiantes con antecedentes y habilidades diversas. Usted me dirá brevemente en qué medida considera que las clases de música les podrían beneficiar.

1. ¿Cree que los docentes de música trabajan activamente para promover la igualdad de oportunidades y la integración?
2. Cuando se encuentra alumnado de integración en el aula, ¿considera que la actitud del docente de música muestra alguna modificación?
3. ¿Considera que en su labor docente utiliza ciertas estrategias motivacionales en su alumnado?
4. ¿La incorporación de alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo condiciona su planificación de contenidos y actividades? ¿En qué medida?
5. ¿Cree que el alumnado con dificultades de expresión oral puede desarrollar con normalidad su actividad en las clases de música?
6. ¿Contribuye la práctica musical en la mejora de alumnado con dificultades de atención?
7. ¿El alumnado que requiere sistemas de comunicación alternativos o aumentativos (Braille, lengua de signos) puede, en su opinión, desarrollar con normalidad su actividad en las clases de música?
8. ¿Es beneficioso para el alumnado con resultados académicos deficientes la asistencia a las clases de música? ¿Por qué?

Muchas gracias por su aportación si usted lo desea, le haremos llegar el trabajo finalizado.

7.4. Anexo 4. Entrevistas transcritas

Persona entrevistada 1:

Estimada docente, esta entrevista se realiza con el fin de conocer la percepción que tienen los maestros y maestras con la especialidad de Música en Educación Primaria, de la provincia de Santa Cruz de Tenerife, sobre la Educación Inclusiva. Se trata de uno de los instrumentos de investigación dentro de un Trabajo Fin de Máster del Máster en Intervención Psicopedagógica en contextos formales y no formales en la Universidad de La Laguna.

A continuación, le voy a plantear una serie de preguntas relacionadas con aspectos relativos a la educación inclusiva, refiriéndose alguna de ellas a una variedad de estudiantes

con antecedentes y habilidades diversas. Usted me dirá brevemente en qué medida considera que las clases de música les podrían beneficiar.

1. ¿Cree que los docentes de música trabajan activamente para promover la igualdad de oportunidades y la integración?

Yo creo que sí pero desde luego la materia ayuda y facilita muchísimo que eso se pueda dar precisamente es una de las materias que más lo facilita porque ya para empezar la parte de entusiasmo la tiene la asignatura y el profesorado ganaba, y después claro, hay veces que niños con limitaciones se cortan o se frustran en determinados momentos y entonces, a lo mejor, también es un parón para ellos más que lo otro pero, por lo menos, deberíamos hacerlo. Desde luego la respuesta es que deberíamos hacerlo.

2. Cuando se encuentra alumnado de integración en el aula, ¿considera que la actitud del docente de música muestra alguna modificación?

Yo te puedo hablar por mí y por lo que conozco porque claro, si te hablo en general... Yo hago lo que creo que debemos hacer todos, pero, no quiere decir eso que incluso haya otras formas, ¿no? Para empezar, siendo de música o siendo de lo que sea ante un niño que tiene cualquier dificultad nosotros nos tenemos que preparar, preparar para saberlos tratar, preparar para saberlos atender, y saber atender sus demandas porque sin tener ningún diagnóstico ya de por sí todas las personas somos diferentes pues ya teniendo el diagnóstico o una discapacidad y estar integrado que, además, abogo por la integración absolutamente en todos los casos que se pueda dar porque es verdad que, a veces, no responde la escuela ordinaria a algunas necesidades. Como docente de cualquier especialidad tenemos que saber que, si nos encontramos, por ejemplo, con un niño Asperger, tienes que leer sobre el Asperger y prepararte y consultar y hablar con los demás profesores: “oye, esto a mí me funciona, esto no”. A veces hay cosas que a mí me funcionan y otros no se les ha dado y así en muchos casos, ¿no?

- O sea, que ¿defiendes la formación no?

Yo creo que eso es fundamental con cualquier caso porque es fundamental, después creo que la asignatura puede darle beneficios. En los casos que yo tengo, que tengo varios Asperger y he tenido unos cuantos a lo largo de los años. Síndrome de Down también los conozco porque también he tenido otros tantos y claro, tiene uno que pensar y buscar estrategias para que ni ellos se sientan, por supuesto, no excluidos, sino que estén integrados en la clase pero que tampoco se sientan como demasiado atendidos para que no sea algo tan evidente.

- Ni discriminación, positiva ni negativa

Ahora, por ejemplo, estamos en el cole aprendiendo a tocar el timple y hay un niño Asperger que se frustraba muchísimo los primeros días y me llegaba a decir: ¡maldito timple! Y yo le decía: porque tú no lo quieres aprender. Si quiero. ¿Qué hacía yo? Siempre procuraba colocarlo cerca de mí para yo guiarlo más y él ha ido aprendiendo. Bueno, a lo mejor no lo coloca como debe pero es una forma de integrarlo y ayudarlo sin que sea demasiado evidente y otra parte muy importante es que el grupo, para mí es casi lo más importante, que el grupo

accepte a ese niño, que es otra manera de integrar e incluir y lo entienda eso es fundamental para que la cosa fluya.

3. ¿Considera que en su labor docente utiliza ciertas estrategias motivacionales en su alumnado?

Si, si, es inevitable y tiene que ser.

4. ¿La incorporación de alumnado con necesidades especiales condiciona su planificación de contenidos y actividades? ¿En qué medida?

Depende, por ejemplo, en mi caso yo no tengo. Hay niños o niñas con casos que en otras asignaturas tienen una adaptación curricular a veces significativa o muy significativa, pero en mi caso la manera que tengo de trabajar no tiene una programación diferenciada. Después bueno, los ritmos sí son diferenciados claro pero no porque a lo mejor sea Síndrome de Down o Asperger. Yo tengo una niña Síndrome de Down que en música es la bomba, es la mejor de la clase sin ir más lejos. Entonces, dentro de su dificultad toda la parte artística se le da muchísimo y es muy buena en esa parte, ¿no? Por ahora no se me ha dado que tenga que hacerle una adaptación curricular pero claro que se da y muchos compañeros y amigos míos de otros centros que sí lo han tenido que hacer en algún momento.

5. ¿Cree que el alumnado con dificultades de expresión oral puede desarrollar con normalidad su actividad en las clases de música?

Pues mira precisamente a ese tipo de alumnado le beneficia un montón sobre todo la parte de canciones, de textos, trabalenguas, que son cosas que yo trabajo mucho con ellos, pero, sobre todo, cantar. Porque normalmente hay niños que tienen problemas de logopedia y van a sesiones con la logopeda del centro o incluso externa y, sin embargo, a la hora de cantar como yo insisto en esa parte, pero a lo mejor tartamudean y cuando cantan no tartamudean, un ejemplo, ¿no? Entonces sí yo creo que indudablemente les beneficia y a lo mejor claro si esa parte pues los limita un poco a lo mejor se sienten más cómodos en toda la parte corporal o instrumental. Si son tímidos, porque claro ahí entran muchas cosas no es solo que tengas un problema. Hay niños, bueno, ahora me estoy acordando precisamente de dos casos que tengo ya mayores que siguen yendo a logopedia. Uno no pronuncia la /r/ y el otro ya se le entiende porque era un niño que no se le entendía ni hablar y son muy inteligentes los dos. Pues los dos recitaron el año pasado dentro del proyecto de coro justo esos dos que, a mí, me llamó la atención que quisieran recitar el poema de Antonio Machado. El profesorado que los conocemos dijimos “mira el esfuerzo que han hecho estos chicos para recitarlo y para que se le entienda” y bueno, más frescos que una lechuga.

- ¿Hay que echarle cara no al final?

Exactamente

6. ¿Contribuye la práctica musical en la mejora de alumnado con dificultades de atención?

Pues mira evidentemente sí contribuye. Primero, porque es muy poquito tiempo a la semana. Ellos van muy motivados que es una asignatura a la que el alumnado va muy motivado,

es una asignatura a la que ellos van contentos y, además, saben que es un ratito a la semana son 3 cuartos de hora, entonces, bueno, ahí está un poco la presión que yo les pongo para que ellos vean que es solo tenemos ese ratito. Entonces, la atención también es fundamental por lo que se hace dentro del aula y, luego, por el interés que ellos le quieran poner. Normalmente yo no tengo problemas, incluso hay niños que están medicados y están integrados en toda la actividad y la clase y, no les da tiempo a dispersarse mucho porque tampoco son dos horas seguidas ni tres entonces...

- Entonces, ¿uno de los aspectos esenciales para el alumnado con dificultades de atención es la motivación que tiene la música que sí les permite desarrollar la concentración?

Si

7. Pues ahora sería con relación al alumnado que requiere sistemas de comunicación alternativos o aumentativos (Braille, lengua de signos) puede, en su opinión, ¿desarrollar con normalidad su actividad en las clases de música?

En el caso nuestro no hemos tenido sino algún niño con dificultades auditivas, pero, que en cuanto se ha detectado ha habido que enviarlo a hacer un informe porque el centro no cubría las necesidades que el alumno tenía entonces era un niño que, llegaron a ponerle un audífono, entonces, tuvieron que enviarlo al colegio más cercano que sí que es un centro de preferentes sordos. De todas maneras, en esos casos son niños que cuando tú ves alguna dificultad de esas pues los pones siempre en frente tuyo para que te escuche, para que te lea los labios y demás. Después con problemas de visión no hemos tenido. Ellos el año pasado se quedaron privados porque conocieron a Fabiola Soca, que supongo que conoces, que es una chica ciega y es una música excelente, toca el piano, canta... Entonces ella fue varias veces al cole a cantar con ellos y, claro, ella hasta les explicó cómo hacía con el móvil, cómo se comunicaba conmigo, pero claro, todo como quien oye una charla porque no lo tenemos dentro del centro. No se nos da a nosotros esa dificultad. Eso será seguramente en un centro específico o porque tienen un niño o bueno, a lo mejor, es en un centro ordinario, pero no se nos ha dado esa característica.

8. ¿Es beneficioso para el alumnado con resultados académicos deficientes la asistencia a las clases de música? ¿Por qué?

Por supuesto que sí, porque ahí se trabaja a otro nivel. Se trabaja el cuerpo, la mente. Es todo mucho más completo, se trabaja de manera integrada todo. Y entonces claro, claro que les beneficia. Los más que puede pasar es que se frustren. En ese caso, te digo el caso de algunos Asperger. Por ejemplo, recuerdo uno que tuve yo, pero bueno que no se frustraba por la música, sino, porque si la semana anterior habíamos estado tocando los instrumentos y el creía que a la semana siguiente según llegara iba a seguir tocando y el veía que no, pues, armaba una hasta que el entendía lo que se le explicaba. Todos los pasos para que ellos entiendan el porqué no se conforman con “no se puede”. Con algún niño que viene desplazado que han traído a mitad de curso que a lo mejor ha trabajado de otra forma. Recuerdo uno que al principio no quería bailar, un niño de 6º que llegó justo cuando estábamos dando clases de salsa y el miraba para todo el

mundo y yo le decía es que así te miran más que si tú te pones a bailar. Pues bueno al final de esa primera sesión ya casi que estaba medio convencido, cuando en la siguiente clase, empezó ese niño a bailar y a hacer la clase normal y ya nunca más llamó la atención por eso, ¿sabes? O sea que sí, que, por supuesto que ayuda, si es mi asignatura, ¿cómo no voy a defenderla? Lo que definiendo es que deberían tener muchas más sesiones semanales.

De acuerdo pues hemos terminado. Muchas gracias por su aportación si usted lo desea, le haremos llegar el trabajo finalizado.

Persona entrevistada 2:

Estimada docente, esta entrevista se realiza con el fin de conocer la percepción que tienen los maestros y maestras con la especialidad de Música en Educación Primaria, de la provincia de Santa Cruz de Tenerife, sobre la Educación Inclusiva. Se trata de uno de los instrumentos de investigación dentro de un Trabajo Fin de Máster del Máster en Intervención Psicopedagógica en contextos formales y no formales en la Universidad de La Laguna.

A continuación, le voy a plantear una serie de preguntas relacionadas con aspectos relativos a la educación inclusiva, refiriéndose alguna de ellas a una variedad de estudiantes con antecedentes y habilidades diversas. Usted me dirá brevemente en qué medida considera que las clases de música les podrían beneficiar.

1. ¿Cree que los docentes de música trabajan activamente para promover la igualdad de oportunidades y la integración?

Si, creo que sí tomamos medidas de atención a la diversidad no solo con casos de NEAE, sino, con todo el tipo de alumnado para que se lleve a cabo una educación inclusiva

2. Cuando se encuentra alumnado de integración en el aula, ¿considera que la actitud del docente de música muestra alguna modificación?

Inconscientemente se modifica un poco, en el sentido de que estamos más alerta para dar una buena respuesta, o sea, no como algo negativo sino como algo positivo de que para que la respuesta sea eficaz sí modificamos un poco la actitud.

3. ¿Considera que en su labor docente utiliza ciertas estrategias motivacionales en su alumnado?

Sí, la verdad que siempre intento hacer actividades que les motiven, creativas que lleven mucha implicación y, siempre hago actividades para poder conocer los conocimientos previos con los que cuentan y, así, saber sus intereses también, y, en base a eso poder crear actividades que les motiven.

4. ¿La incorporación de alumnado con necesidades especiales condiciona su planificación de contenidos y actividades? ¿En qué medida?

Desde mi punto de vista, no debería. La planificación la debemos hacer y después, llevar a cabo la inclusión, o sea, la readaptas, pero, no la dejas de planificar porque haya un alumno NEAE, sino que a través de la inclusión, es decir, yo haría lo mismo pero implicándolo.

5. ¿Cree que el alumnado con dificultades de expresión oral puede desarrollar con normalidad su actividad en las clases de música?

Yo creo que sí, que con los recursos adecuados puede desarrollar las clases perfectamente, lo que, a lo mejor, apoyándonos en los otros sentidos más desarrollados.

- ¿En qué medida puede ayudarle?

En todo el tema oral de expresión de articulación, de hecho, hay muchas personas que tienen dificultades a la hora de hablar y que, después, por ejemplo, son capaces de cantar perfectamente o de exponer un discurso.

6. ¿Contribuye la práctica musical en la mejora de alumnado con dificultades de atención?

Sí, es una actividad que capta su atención que desarrolla muchas de las capacidades personales y sociales de las personas y, entonces, las dificultades de atención se suelen concentrar más o también como lo planteas, pero, si lo planteas de forma dinámica, suele favorecerles mucho y a lo mejor, actividades cortas y que cambien en las sesiones.

7. ¿El alumnado que requiere sistemas de comunicación alternativos o aumentativos (Braille, lengua de signos) puede, en su opinión, desarrollar con normalidad su actividad en las clases de música?

Sí, hay que motivar los otros sentidos que tiene más desarrollados y, nosotros también formarnos en esos lenguajes para implicarlos y también, para implicar al resto de la clase, por ejemplo, si hacemos una actividad, una canción, pues en vez de crear una coreografía, que la coreografía sea la lengua de signos.

8. ¿Es beneficioso para el alumnado con resultados académicos deficientes la asistencia a las clases de música? ¿Por qué?

Yo creo que es beneficioso para todas las personas, porque sí, porque desarrolla todas las capacidades integrales de la persona, entonces, tanto para los que tengan resultados académicos negativos como positivos creo que a todos les beneficia la música. Está super demostrado.

- Entonces si un niño está suspendido en matemáticas puede desarrollar otra serie de capacidades que le beneficien a su vez en esas áreas.

Si, la música contribuye al desarrollo de todas las competencias entonces fundamental que vaya, además está dentro del currículo el poder ir.

Muchas gracias por su aportación si usted lo desea, le haremos llegar el trabajo finalizado.

Persona entrevistada 3:

Estimado docente, esta entrevista se realiza con el fin de conocer la percepción que tienen los maestros y maestras con la especialidad de Música en Educación Primaria, de la provincia de Santa Cruz de Tenerife, sobre la Educación Inclusiva. Se trata de uno de los instrumentos de investigación dentro de un Trabajo Fin de Máster del Máster en Intervención Psicopedagógica en contextos formales y no formales en la Universidad de La Laguna.

A continuación, le voy a plantear una serie de preguntas relacionadas con aspectos relativos a la educación inclusiva, refiriéndose alguna de ellas a una variedad de estudiantes con antecedentes y habilidades diversas. Usted me dirá brevemente en qué medida considera que las clases de música les podrían beneficiar.

1. ¿Cree que los docentes de música trabajan activamente para promover la igualdad de oportunidades y la integración?

Yo creo que si, por que la música es una asignatura muy versátil y se adapta un poco a cualquier característica, quiero decir, no todo tiene que ser un violinista perfecto o un pianista perfecto. Yo creo que la música va más allá de lo que es la parte de conocimientos, de verlo como el virtuosismo musical. La música es también disfrute, es conexión, se trabaja mucho la parte social también, la cohesión grupal,... hay muchos aspectos pues, que van más allá de eso entonces yo creo que además de la igualdad de oportunidades, también, es una asignatura que ayuda a que todos nos sintamos parte de algo, por ejemplo, cuando tocamos una obra musical.

2. Cuando se encuentra alumnado de integración en el aula, ¿considera que la actitud del docente de música muestra alguna modificación?

A ver, hay que tener en cuenta que la diversidad tal y como decía una profesora de la Universidad de La Laguna, que aún me acuerdo, siempre decía una frase y yo nunca me olvidaré, que decía que la diversidad es el derecho que todos tenemos a ser diferentes y, a que se nos respete y se nos eduque en esas diferencias. Entonces entendiendo el termino de diversidad como cualquier aspecto y, entendiendo que todos tenemos alguna característica o varias que nos diferencia de los demás, teniendo en cuenta ese principio, si tenemos veinte alumnos, tenemos veinte diferencias, ¿no? No todo el mundo parte del mismo entorno familiar, hay niños pues que, tienen más estímulos, bien porque sus padres están más pendientes de ellos o porque tienen, pues, por ejemplo, si hablamos de música,... porque bueno, hay alumnado que asiste a clases de música. Las oportunidades que se dan dentro de la familia son diferentes dependiendo de la familia de la que provengamos, entonces, la escuela un poco, desde mi punto de vista, lo que deberá hacer es dar la oportunidad a todo el mundo pues, de conocer un poco esa asignatura, entonces hablando ya directamente de lo que es el alumnado NEAE depende

mucho de las características que tenga por ejemplo si nos referimos al alumnado NEAE como, por ejemplo, la parte del alumnado pues que presenta dificultades de aprendizaje o que puede ser que sea un ECOPHE o un INTARSE un TDAH. Pues bueno, es alumnado que tiene unas determinadas características que hay que tener en cuenta, por supuesto. Y que creo que su inclusión en el aula es mucho más sencilla que si por ejemplo estamos hablando de un alumno NEE de un TGD o de un TGC, por ejemplo. Yo creo que en mi clase tengo también... acuden a mi aula, el alumnado del aula enclave, porque en mi centro hay un aula enclave, ¿de acuerdo? Entonces no es lo mismo un alumno que tiene un TDAH o que tiene una dificultad de aprendizaje que un alumno que es autista de la misma forma que hay alumnos autistas que dentro del Espectro Autista, se sitúan en diferentes puntos, ¿no? El alumnado TEA, por ejemplo, yo tengo alumnos TEA que están dentro del aula ordinaria y hay alumnos TEA que están dentro del aula enclave porque requiere una modalidad de escolarización diferente y, por lo tanto, un currículo diferente. Entonces, cuando el alumnado del aula enclave acude al aula de música, por ejemplo, suelen acudir a música a plástica, es decir, vienen a determinadas actividades porque, o sea lo que el alumnado del aula enclave hace es integrarse, porque, el alumnado del aula enclave no es tanto lo que es el dar el currículum ordinario -porque ellos tienen el suyo propio, ¿vale?- Eso no significa que también desarrolle su currículo porque, bueno, también trabajamos ritmo, trabajamos cosas que también está contemplado dentro de esa modalidad de escolarización. Pero, principalmente, lo que se quiere es la integración de ese alumnado a nivel social, eso está muy bien especificado en la normativa y, también, se contempla en el Plan de Atención a la Diversidad dentro del Proyecto Educativo del Centro y demás, ¿no?

- Y con referencia a la actitud, ¿crees que cambia?

La actitud tiene que ser diferente dependiendo de cada caso, actitud, el comportamiento o la forma de dar la clase, ¿no? La metodología... porque cada NEAE es diferente, ¿no? Centrándome en el aula enclave, porque es uno de los más complicados, hay que llevarlos a realizar actividades que supongan un éxito social para él. No me vale el que yo esté tocando una partitura y que venga el alumno del aula enclave y lo tenga que tener parado porque yo estoy dando las voces en los xilófonos. Me merece más la pena, que haga dos clases enteras con el resto del grupo para que aprenda bien, cada uno su parte, y, que el alumnado del aula enclave, se incorpore en la sesión última, donde él ya va a poder tocar, se le da el instrumento, se le pone sus gomet con colores y así, uno puede estar más pendiente de él. Eso en cuanto al aula enclave y, después, el alumnado que está en clase normal, me dices que, si cambia la actitud, yo creo que es necesario que cambie, ¿no? Tampoco puedes seguir dando una clase normal como si todos fueran iguales.

3. ¿Cree que el alumnado con dificultades de expresión oral puede desarrollar con normalidad su actividad en las clases de música?

Vale, dentro de esas dificultades tenemos lo que son las disfemias, dislalias y todas esas cuestiones. Yo creo que les ayuda, pues, porque en música trabajamos la respiración, en

música se trabajan, pues, las letras de las canciones. En la parte más de infantil trabajamos las onomatopeyas, por ejemplo, el coche /prmm/, se canta a través de onomatopeyas. Entonces, se está trabajando un montón de series de articulaciones, de sonidos, de fonemas, que ayudan también pues a que ellos mejoren en esa parte y también, hombre, se trabaja el ritmo, o sea, se trabajan toda una serie de cuestiones que también son requisitos para después la adquisición de la lectura, el habla a mejorar todo eso, y, el vocabulario a través de canciones sin quererlo, porque la música es un juego y creo que sí que ayuda.

4. ¿Contribuye la práctica musical en la mejora de alumnado con dificultades de atención?

Sí, creo que sí contribuye también. Cuando presentamos simplemente una obra musical, a tocar o, voy más allá, cuando presentamos una percusión corporal, tienen que estar tan atentos con canciones, incluso, que son modernas, de ahora, tienen que estar tan atentos y requiere una concentración para poder hacerlo bien y, además, como se les presenta en forma de juego, ¿vale? Porque no es que tengan que estar escribiendo, no, simplemente es una percusión corporal que se les puede proyectar en la pizarra -ahora con las nuevas tecnologías, pues la verdad que se facilita mucho esas cuestiones- y podemos realizar una lectura rítmica bien tocando instrumentos, bien con sílabas rítmicas, bien con una percusión corporal o con acompañamiento, bien tocándolo. Todas estas actividades se realizan en música de forma diaria entonces requiere de esa concentración. Por lo tanto, se trabaja y ellos se esfuerzan mucho en intentar concentrarse porque se lo están pasando divertido y porque lo quieren hacer bien. La música, además, ayuda a este tipo de alumnado, porque es una asignatura que no tienes que estar los 45 minutos sentado. Tú puedes llegar a clase, por ejemplo, haces una canción de entrada, con lo cual ya estás cantando, en la canción le metes percusión corporal, con lo cual se están moviendo, luego, realizas una pequeña ficha o un poquitito de la parte teórica de lo que vas a hacer después, luego, nos levantamos de las mesas, nos vamos a coger los instrumentos y por último, podemos terminar con una rueda de percusión corporal que la hacemos de pie. Entonces en 45 minutos ocurren tantas cosas que yo creo que para ellos y para cualquier alumnado, incluso aparte de que lo trabaja, pues, le es más ameno este tipo de clase y de asignatura, de hecho, les suele gustar mucho más.

5. De acuerdo, vamos con la siguiente pregunta ¿el alumnado que requiere sistemas de comunicación alternativos o aumentativos (Braille, lengua de signos) puede, en su opinión, desarrollar con normalidad su actividad en las clases de música?

Hombre, yo creo que no se trata de normalidad o no normalidad. Como decía al principio, yo creo que hay que adaptarlo todo a las características de cada uno, pues, decir que un alumno es sordo y puede estar en una clase normal de música o decir que un alumno TDAH puede estar normal en la clase de música... Quiero decir, es más o menos lo mismo, cada uno tiene sus necesidades y hay que intentar, pues, en la medida de lo posible, darle esa equidad pues para que pueda alcanzar todo lo que tenga que alcanzar, ¿no? Si me centro, por ejemplo,

en un alumno pues ciego, ¿no? O que tenga falta de visión, pues yo creo que, probablemente, la principal virtud con la que podemos trabajar en la clase de música, pues el oído, ¿no? Entonces, sí, claro que se puede trabajar, habría que adaptarle, pues, a lo mejor, por ejemplo, en los xilófonos, obviamente no funcionarían los gomet por colores pero, a lo mejor se podría poner... se me ocurre ahora sobre la marcha... la verdad es que no he tenido ningún alumno con estas características pero, a lo mejor, si usamos la nota sol y do y si a lo mejor en vez de ponerle un gomet rojo y amarillo, le podemos poner algo que sea al tacto, pues, por ejemplo, algo más rugoso y algo más suave, ¿no? Pues, ahora vienen cartulinas y cosas en la librería. Hay algunas que son terciopelo luego otras que son cartulinas de estas rugosas, pues, a lo mejor, se me ocurre que el SOL lo podríamos pensar como algo rugoso y el SI como el terciopelo, ¿no? E ir buscando un poquito esa parte del tacto, también, y él lo toca primero y sabe que ahí está el SOL sabe que ahí puede poner la baqueta, ¿no? Claro, me estoy refiriendo en alguien que le falte totalmente la visión, porque puede que vea un poquito, y, luego, pues hay otra serie de cosas que se pueden hacer. Si nos vamos a la parte de un alumno pues con deficiencia auditiva, ¿no? Dependiendo del grado también, pues, se tendrán que hacer unas cosas u otras. Si nos fuéramos al extremo, también, que supongo que sería lo más difícil, ¿no? Lo más que habría que adaptar, se me ocurre, por ejemplo, que su principal virtud o con lo principal que nosotros podríamos trabajar sería el tacto y con la vista también, ¿de acuerdo? Entonces, pues no sé, se me ocurre que podríamos hacer un experimento con lo que se llama el fluido newtoniano, ¿no? Que es líquido y al ponerse con ondas de la música a través de un altavoz, ¿no? Las ondas hacen que vibre y ese fluido pasa de ser líquido a ser sólido, entonces, salta al ritmo de la música con lo cual el alumno lo podría ver la música. Es una forma de ver la música, las ondas, ¿no? O por ejemplo, cuando haces la actividad que están en círculo y tienen que llevar el pulso en el hombro del compañero pues ese alumno no lo escucha, pero sí que lo puede sentir en su hombro y de la misma manera que lo siente en su hombro, y el pulso es algo regular, él también lo puede hacer al compañero de delante, ¿no? Entonces, hay cosas que se pueden hacer. Habría que adaptar mucho, y hay cosas pues hay que ser realista también con esto, ¿no? No es TODOS vamos a tocar un xilófono, todos vamos a ... hay determinadas cuestiones que hay que adaptar y que siempre hay que intentar ver que el alumno pues eso, le suponga un éxito la actividad, ¿vale? Para que no se frustre, porque suelen tener la autoestima baja.

- ¿Para mantener la motivación alta también no?

Claro y también para que ellos se sientan bien consigo mismos y trabajarles eso la autoestima: “oye sí soy capaz de hacerlo”.

6. ¿Es beneficioso para el alumnado con resultados académicos deficientes la asistencia a las clases de música? ¿Por qué?

Yo creo que sí, porque, de hecho, por ejemplo, me resulta más fácil contestarte las preguntas con ejemplos, ¿no?, con experiencias, porque creo que son más ilustrativas y es más fácil sin tanta teoría. Yo he tenido alumnado pues que asiste al aula de NEAE también, ¿no? Y pues que tiene algunas dificultades con alguna temática en lengua, sobre todo, que tienen

adaptaciones curriculares, y ese alumnado, por ejemplo, cuando entra a mi clase están aprendiendo a tocar el timble y eso les crea reconocimiento social dentro de su grupo de iguales entre compañeros; “oye mira yo no soy el malo que todo lo hace mal, hay asignaturas que se me dan mejor y otras peor”. O, por ejemplo, incluso ya no voy tanto a las asignaturas sino a la parte social, también, pues tú sabes que siempre desgraciadamente a veces somos un poco crueles entre nosotros y con nosotros mismos y a veces hay algún alumno que le suelen dar un poco más de lado, ¿no? Entonces, ese alumnado en nuestra asignatura tiene un poder muy grande de poderle reconocer las cosas y a lo mejor, lo pones en una actividad a dirigir como director de orquesta, pues, una actividad que estemos haciendo ese día o a presentar en el festival equis cosa. Quiero decir, pues claro que sí que ayuda

Muchas gracias por su aportación si usted lo desea, le haremos llegar el trabajo finalizado.

Persona entrevistada 4:

Estimado docente, esta entrevista se realiza con el fin de conocer la percepción que tienen los maestros y maestras con la especialidad de Música en Educación Primaria, de la provincia de Santa Cruz de Tenerife, sobre la Educación Inclusiva. Se trata de uno de los instrumentos de investigación dentro de un Trabajo Fin de Máster del Máster en Intervención Psicopedagógica en contextos formales y no formales en la Universidad de La Laguna.

A continuación, le voy a plantear una serie de preguntas relacionadas con aspectos relativos a la educación inclusiva, refiriéndose alguna de ellas a una variedad de estudiantes con antecedentes y habilidades diversas. Usted me dirá brevemente en qué medida considera que las clases de música les podrían beneficiar.

1. ¿Cree que los docentes de música trabajan activamente para promover la igualdad de oportunidades y la integración?

En parte si y en parte no. Yo creo que muchas veces el tener pocas horas lectivas y tener muchos cursos, porque suele ser un especialista por centro, hace que muchas veces no se ponga la atención que se debe en eso, aunque sí es verdad que la materia en sí ayuda bastante a paliar eso, así que, una de cal y otra de arena.

2. Cuando se encuentra alumnado de integración en el aula, ¿considera que la actitud del docente de música muestra alguna modificación?

En general, no creo que cambie y en cuanto a mí, no cambia. Como si no estuviera, quiero decir, voy a ser tratarle igual que al resto de la clase.

3. ¿Considera que en su labor docente utiliza ciertas estrategias motivacionales en su alumnado?

En general, no solo para el alumnado integrado, ya de por sí la asignatura ayuda bastante porque comparado con lengua, mates, etcétera, siempre se recibe con mejor actitud. Pero, aun así, siempre intentas motivar para no caer en la rutina y bueno, aprovecharse de las posibilidades que da la música para motivar más al alumno.

4. ¿La incorporación de alumnado con necesidades especiales condiciona su planificación de contenidos y actividades? ¿En qué medida?

No, puesto que se trata de hacer las mismas actividades, pero adaptándolas a las características de cada alumnado, puede ser que si tengo un niño con NEAE en clase y no me sabe llevar el ritmo, lo ubico cerca de mí en el aula y estoy más pendiente para que siga la clase como el resto.

5. ¿Cree que el alumnado con dificultades de expresión oral puede desarrollar con normalidad su actividad en las clases de música?

Sí, porque muchas veces no tiene que ver una cosa con la otra. Muchas veces el alumnado a la hora de exponer un trabajo tiene problemas, pero, luego concretamente, en música, a lo mejor es un alumnado que tiene un montón de oído, coge las cosas rápido, que rítmicamente va muy bien, que a la hora de entonar... o sea, quiero decir que todo lo que son los aspectos de la música los coge perfectamente y los desarrolla. Con lo cual yo pienso que podría afectar en algún aspecto, pero, mínimamente. No como en otras áreas como lengua y demás.

- Entonces, ¿la música les podría ayudar a este tipo de alumnos?

Claro, incluso les podría ayudar a soltarse más y, para cualquier problema que tuviera y según las características, gracias a la música y con los ejercicios como canciones ...

6. ¿Contribuye la práctica musical en la mejora de alumnado con dificultades de atención?

Yo pienso que sí, porque la música es como un imán, les capta la atención y si haces actividades atractivas, incluyes la tecnología, que muchas veces, para el alumnado, la tecnología es algo que los suele atrapar, pues yo creo que tienes bastantes ingredientes para conseguir que en situaciones donde el alumnado respondería negativamente, lo haga de manera positiva.

7. ¿El alumnado que requiere sistemas de comunicación alternativos o aumentativos (Braille, lengua de signos) puede, en su opinión, desarrollar con normalidad su actividad en las clases de música?

Está claro que con respecto a este alumnado habría que tener primero, un trabajo previo bastante importante, planificarlo todo bien y usar recomendaciones generales, pues, todos sabemos: ubicación, etcétera y, apoyarse con algún sistema alternativo como bien dices tú, pero, está claro que hay estudios que demuestran perfectamente que hay alumnado con problemas de audición, de visión que llegan a desarrollar las habilidades musicales igual o incluso más, porque el sentido del ritmo lo desarrollan por las vibraciones. Pueden conseguir seguir un pulso,

y determinadas actividades, que sí, que hay que prepararlo mucho más, pero, yo creo que se puede también lograr de otra manera llegar a los objetivos.

8. ¿Es beneficioso para el alumnado con resultados académicos deficientes la asistencia a las clases de música? ¿Por qué?

Sí, claro, la asignatura de música afecta directamente a todas las demás, aumentando la creatividad y, con ella estás trabajando quieras o no un poco las matemáticas, la expresión oral, o sea, no sé, me parece que aglutina un montón de elementos que hace que potencien en todas las competencias y que afecte positivamente a todas las áreas.

Muchas gracias por su aportación si usted lo desea, le haremos llegar el trabajo finalizado.

Persona entrevistada 5:

Estimado docente, esta entrevista se realiza con el fin de conocer la percepción que tienen los maestros y maestras con la especialidad de Música en Educación Primaria, de la provincia de Santa Cruz de Tenerife, sobre la Educación Inclusiva. Se trata de uno de los instrumentos de investigación dentro de un Trabajo Fin de Máster del Máster en Intervención Psicopedagógica en contextos formales y no formales en la Universidad de La Laguna.

A continuación, le voy a plantear una serie de preguntas relacionadas con aspectos relativos a la educación inclusiva, refiriéndose alguna de ellas a una variedad de estudiantes con antecedentes y habilidades diversas. Usted me dirá brevemente en qué medida considera que las clases de música les podrían beneficiar.

1. ¿Cree que los docentes de música trabajan activamente para promover la igualdad de oportunidades y la integración?

Por supuesto que sí, igual que cualquier docente nosotros también tratamos de dar respuesta a cualquier alumnado con la dificultad que pueda presentar además el área de música se presta a eso.

2. Cuando se encuentra alumnado de integración en el aula, ¿considera que la actitud del docente de música muestra alguna modificación?

Seas de la especialidad que seas. siempre se le intenta dar la mejor respuesta al alumnado y. si el alumnado presenta algún tipo de dificultad. adaptamos la actividad para que se sienta incluido en el aprendizaje.

¿Pero crees que la actitud cambia?

No, es positiva, normal. Vamos a ver siempre la actitud es positiva hacia el alumnado. no porque presente dificultades va a ser diferente va a ser una actitud positiva.

3. ¿Considera que en su labor docente utiliza ciertas estrategias motivacionales en su alumnado?

Claro, siempre. De entrada, la actividad que se presenta es de motivación para ya enganchar al alumnado y que le parezca que la clase es tan rápida que diga “ya terminó la clase, quiero más”.

4. ¿La incorporación de alumnado con necesidades especiales condiciona su planificación de contenidos y actividades? ¿En qué medida?

Un poco sí, porque tienes que adaptar según la dificultad que presenta, adaptas la programación, pero normalmente en música, por la experiencia que tengo yo, siempre puedes hacer las actividades igual que cualquier otro. Yo creo que es una de las áreas en donde más integrado puede estar el alumnado con algún tipo de dificultad.

5. ¿Cree que el alumnado con dificultades de expresión oral puede desarrollar con normalidad su actividad en las clases de música?

Si se trata de psicomotricidad y movimiento sí puede realizarlo

- ¿Si fuera de canciones no puede realizarla?

Si tiene dificultad oral también sería adaptada la actividad

- ¿de qué forma le podría beneficiar?

Yo creo que la música es una materia integral que desarrollas todas las actividades emocionales psíquicas y puedes hacer que el alumnado se sienta mejor, más feliz e incluso más inteligente.

- ¿Y en cuanto a las dificultades orales?

También se desarrollan habilidades, hay que ver qué dificultad es la que tiene para ver qué tipo de adaptación hay que hacer, pero, en todo caso siempre, es que la música es integradora al 100%

6. ¿Contribuye la práctica musical en la mejora de alumnado con dificultades de atención?

También claro, porque como son actividades con ritmo mantienes la atención todo el rato. El alumnado que tiene dificultades de atención en las áreas que presenta más dificultades es en lengua, matemáticas, naturales, pero en música, al ser actividades de ritmo, movimiento están más centrados, porque están jugando, están activos todo el tiempo y les gusta jugar.

7. ¿El alumnado que requiere sistemas de comunicación alternativos o aumentativos (Braille, lengua de signos) puede, en su opinión, desarrollar con normalidad su actividad en las clases de música?

Habría que adaptar porque al deficiente visual tanto uno, como a otro, como al auditivo, yo les pongo con anterioridad la actividad que van a hacer, les explico, colaboro mucho con la tutora, también, y con la familia y con la especialista de NEAE para que antes de

que realicemos la actividad ellos sepan de qué va a ser y de esa manera le puedan sacar más partido a la actividad y se sientan más integrados

8. ¿Es beneficioso para el alumnado con resultados académicos deficientes la asistencia a las clases de música? ¿Por qué?

Yo creo que es imprescindible, yo creo que la música es un área que tendría que estar establecido en el currículo con muchas más horas muchas más sesiones porque es fundamental. Mueves muchas sensaciones en el niño, despiertas muchas sensaciones y emociones en el niño que le hacen sentirse más vivo más motivado. De esa manera emprende otras actividades de lengua y matemáticas con más ánimo. Si fuera Consejera de Educación o estuviera en un puesto alto yo pondría más sesiones, esto hay que establecerlo de otra manera, es fundamental para el desarrollo integral del ser humano.

Muchas gracias por su aportación si usted lo desea, le haremos llegar el trabajo finalizado.

Persona entrevistada 6:

Estimado docente, esta entrevista se realiza con el fin de conocer la percepción que tienen los maestros y maestras con la especialidad de Música en Educación Primaria, de la provincia de Santa Cruz de Tenerife, sobre la Educación Inclusiva. Se trata de uno de los instrumentos de investigación dentro de un Trabajo Fin de Máster del Máster en Intervención Psicopedagógica en contextos formales y no formales en la Universidad de La Laguna.

A continuación, le voy a plantear una serie de preguntas relacionadas con aspectos relativos a la educación inclusiva, refiriéndose alguna de ellas a una variedad de estudiantes con antecedentes y habilidades diversas. Usted me dirá brevemente en qué medida considera que las clases de música les podrían beneficiar.

1. ¿Cree que los docentes de música trabajan activamente para promover la igualdad de oportunidades y la integración?

Cualquier maestro de cualquier especialidad tiene que guiar su obra o su actividad promoviendo la igualdad de oportunidades, teniendo en cuenta que tiene dentro de su aula diferentes alumnos y, que cada alumno tiene sus características entonces, pues, tiene que intentar que todos los alumnos aprendan y que todos consigan sus objetivos.

2. Cuando se encuentra alumnado de integración en el aula, ¿considera que la actitud del docente de música muestra alguna modificación?

El área de música tiene una ventaja respecto a otras, que está muy basada en la estimulación sobre todo la estimulación musical, entonces, creo que tal vez, es una buena herramienta para el alumnado que, tal vez, se encuentra en integración porque, al fin y al cabo,

la música es un instrumento universal y que a todos puede llegar entonces de esa manera puede llegar de una manera más profunda que tal vez otras áreas.

-Vale, y ¿la actitud del docente crees que cambia?

La actitud tiene que ser la misma que la de un maestro de matemáticas debe tener una actitud ilusionante motivadora no por ser de música tiene que cambiar.

- pero ¿crees que cambia cuando se enfrenta a alumnado con discapacidad?

Ah, sí, puede ser que tal vez, en un primer momento, te puedas sentir un poquito... como que no entiendes a ese alumnado o te cuesta, pero después, te tienes que acercar a él... pues, como dije antes a través de la música.

3. ¿Considera que en su labor docente utiliza ciertas estrategias motivacionales en su alumnado?

Sí, intento sobre todo llegar a los intereses restringidos del alumnado, tal vez, a través de sus intereses y de las formas que ellos intentan entender su realidad.

4. ¿La incorporación de alumnado con necesidades especiales condiciona su planificación de contenidos y actividades? ¿En qué medida?

Sí, porque debes tener en cuenta esa realidad, como la tienes, tal vez, para el resto del alumnado, pero, especialmente con ellos tengo que poner especial énfasis.

- Y ¿en qué medida?

Pues dependiendo de la necesidad educativa especial que tenga, pues, adaptas un poco el contenido. También, depende del nivel curricular en el que se encuentre. En el caso de un ciego, pues, a nivel curricular, tal vez no tienes que adaptar nada, pero, tienes que adaptar el resto de los contenidos, tienes que hacerlo llegar de otra manera. Y en el caso de un sordo igual, tienes que buscar la manera de hacérselo llegar. Pongo los casos estos porque son un poquito más extremos.

5. ¿Cree que el alumnado con dificultades de expresión oral puede desarrollar con normalidad su actividad en las clases de música?

La lengua se puede expresar desde ámbitos verbales y no verbales. Entonces, tu puedes expresar tu ser y lo que eres a través de la música, entonces, creo que la música puede ser un mecanismo de comunicación alternativo para esas personas que, tal vez, tengan una comunicación de expresión oral un poquito más, que les cueste más.

¿Y les puede beneficiar?

Sí.

6. ¿Contribuye la práctica musical en la mejora de alumnado con dificultades de atención?

Creo que sí al fin y al cabo todo depende de, si le es estimulante o no al alumnado con dificultades de atención, pero, igual que el resto de asignaturas, también interviene mucho la labor del docente, cómo se la presente, cómo le busques ese interés para que, verdaderamente le ayude, sobre todo, en el caso de música pues, que para él, por ejemplo, sean actividades más

cortas e ir aumentando el nivel de actividades de atención para que él, poco a poco, vaya adaptándose también a esas actividades.

7. ¿El alumnado que requiere sistemas de comunicación alternativos o aumentativos (Braille, lengua de signos) puede, en su opinión, desarrollar con normalidad su actividad en las clases de música?

Yo no he tenido verdaderamente experiencia con ese tipo de alumnado, pero, por lo poco que he estudiado, creo que es realmente beneficiosa para ellos tanto, que sean sordos o ciegos o parcialmente ciegos o sordos. Igual que para un niño, ellos no dejan de ser niños y es muy beneficioso por mucho que tengan esa discapacidad

- ¿Y la pueden desarrollar con normalidad?

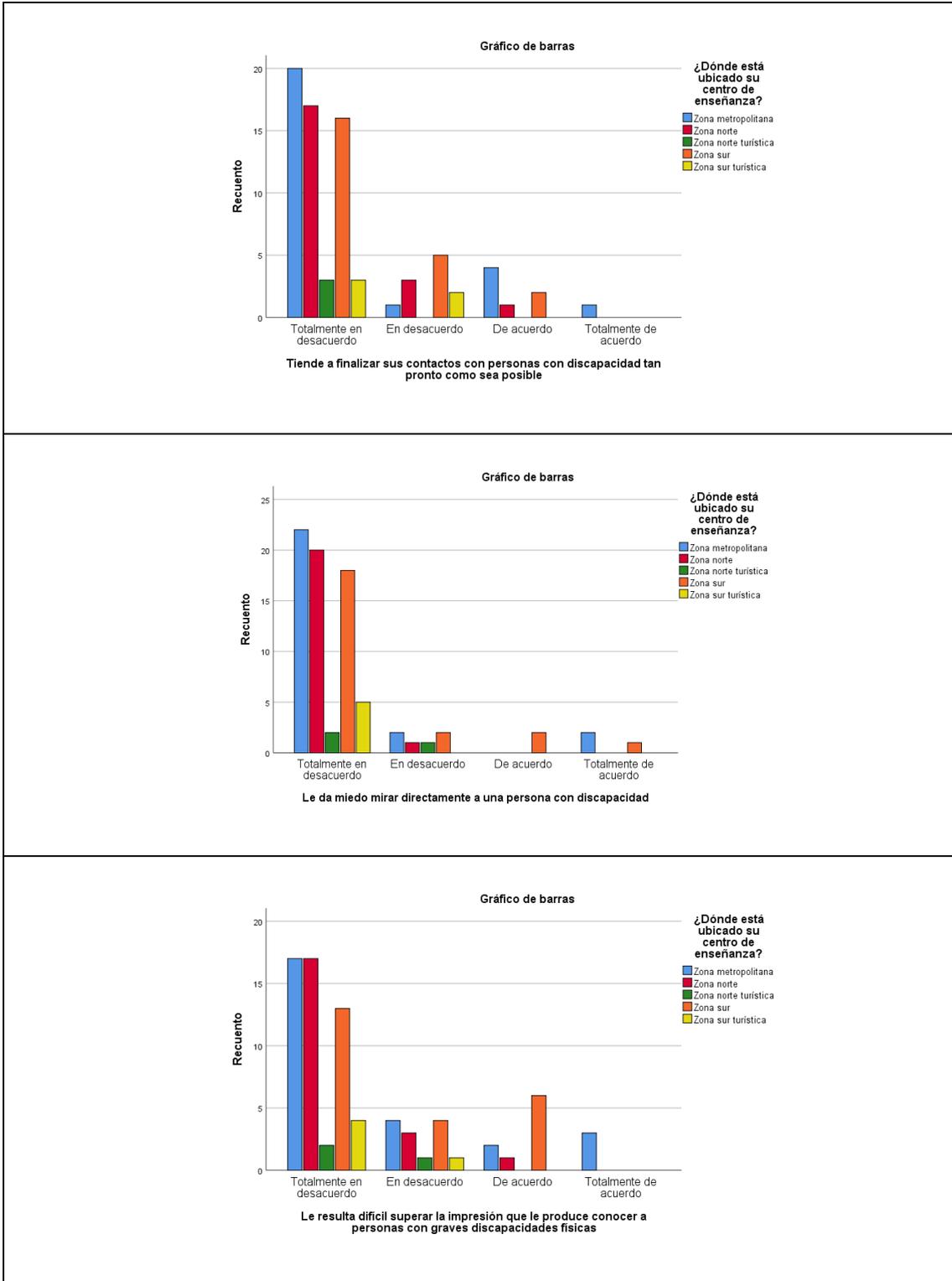
Sí, creo que sí.

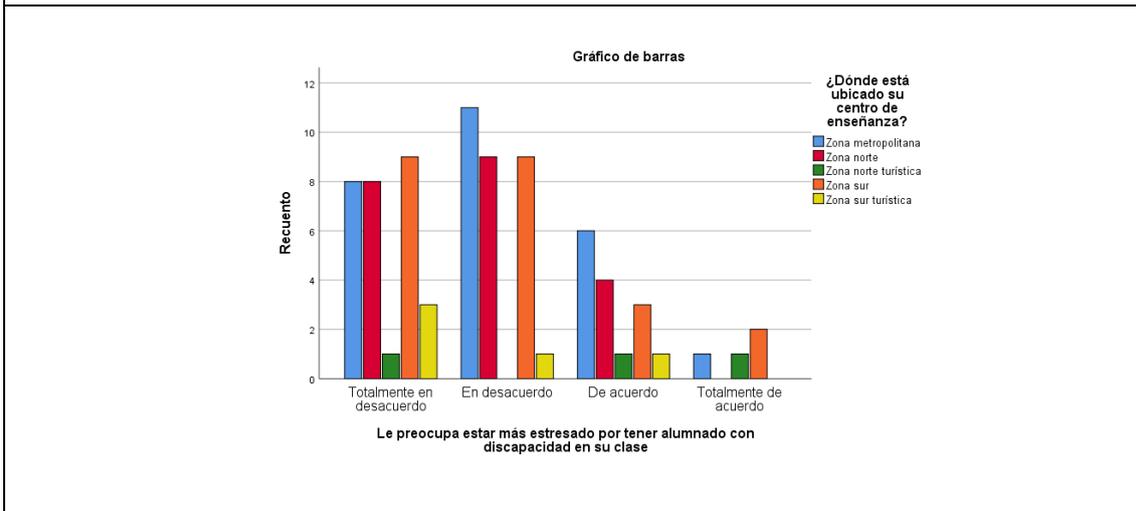
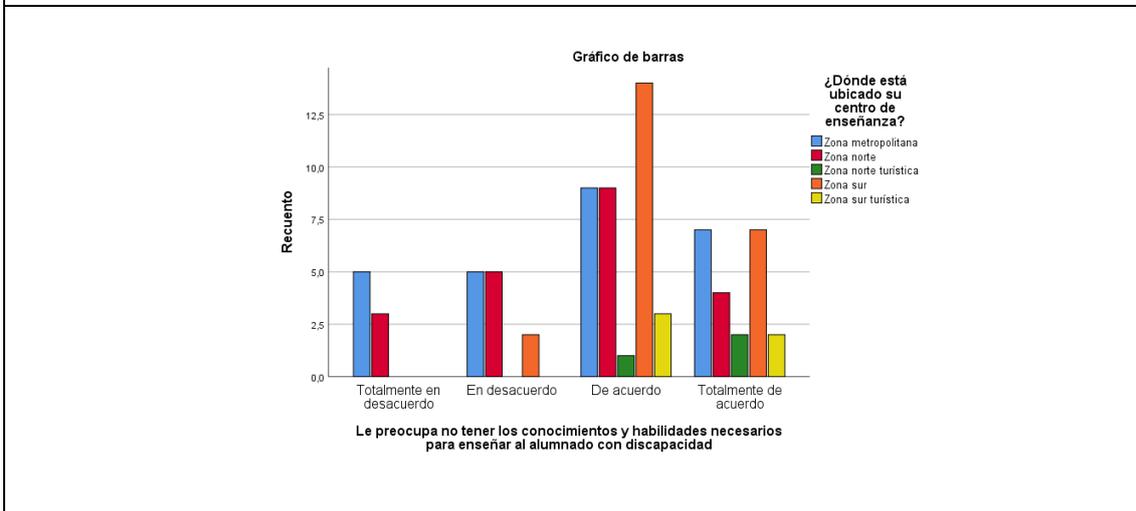
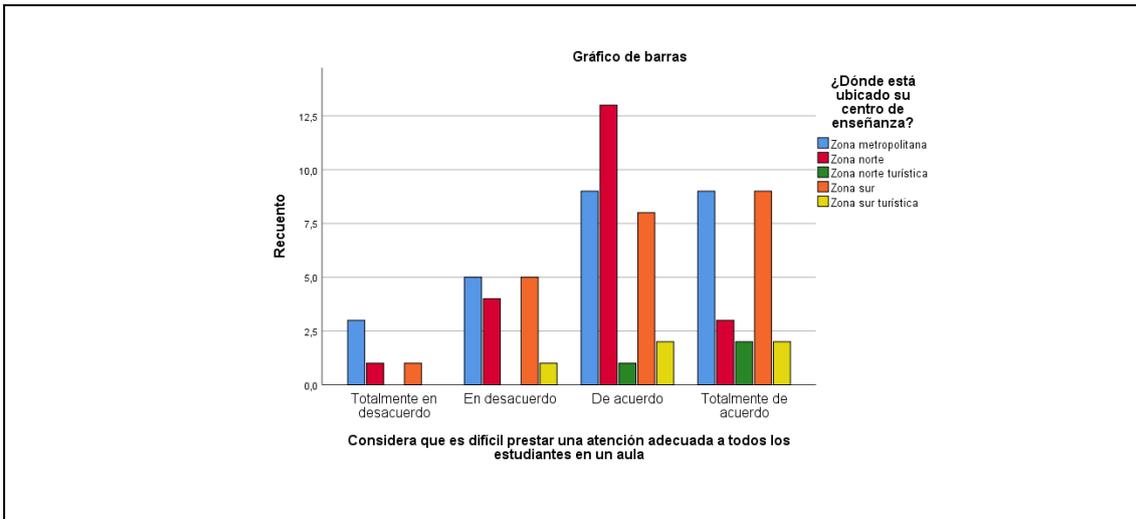
8. ¿Es beneficioso para el alumnado con resultados académicos deficientes la asistencia a las clases de música? ¿Por qué?

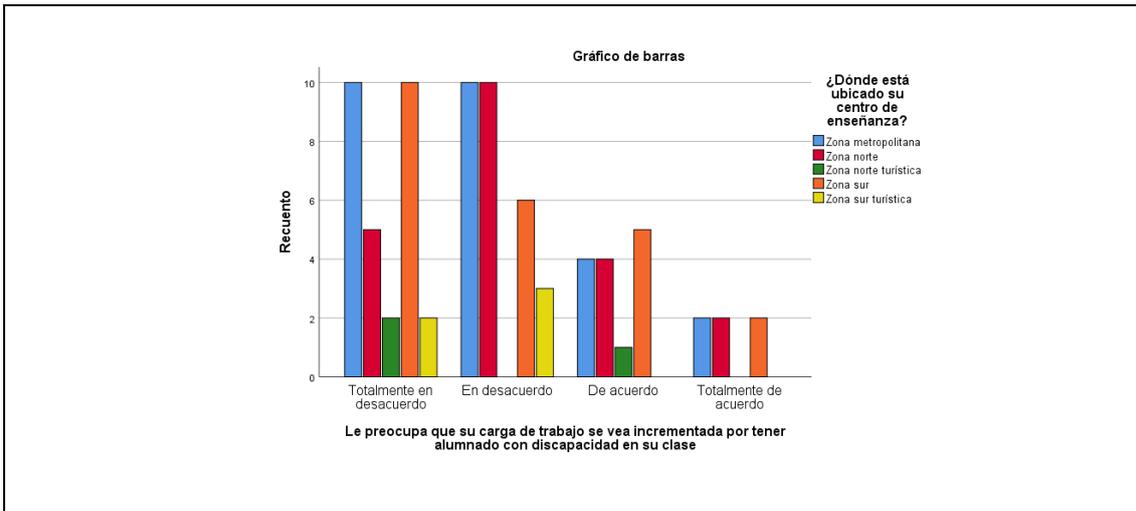
Todas las áreas son beneficiosas para el alumnado, la música, pues, tal vez, puede ser una herramienta que puede ayudar al alumnado en otras áreas, justamente como matemáticas o lengua, por la relación que tiene la música con esas asignaturas. Entonces, por su puesto el área de música es un área muy rica que puede ayudar a cualquier asignatura y a cualquier alumnado

Muchas gracias por su aportación si usted lo desea, le haremos llegar el trabajo finalizado.

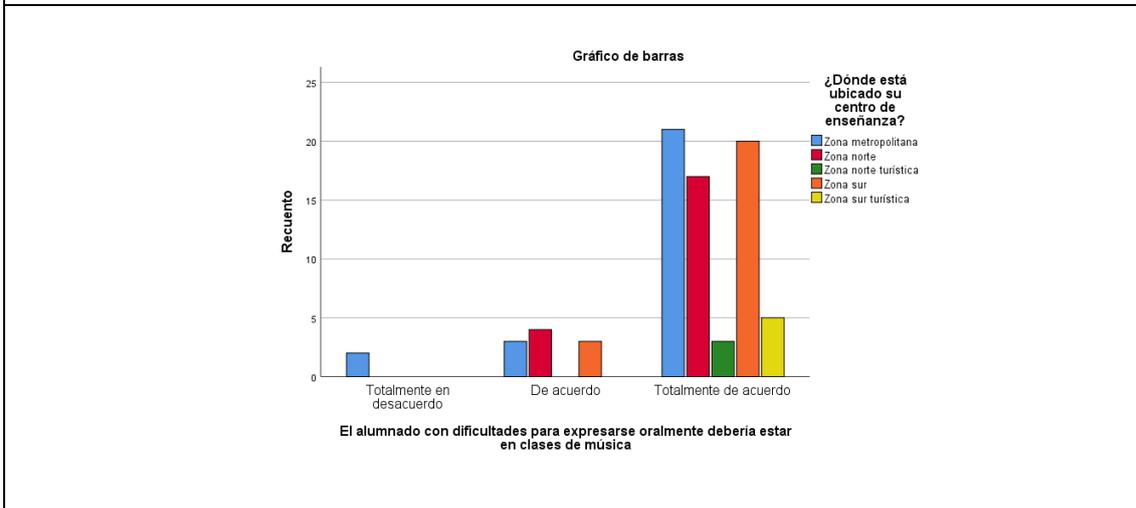
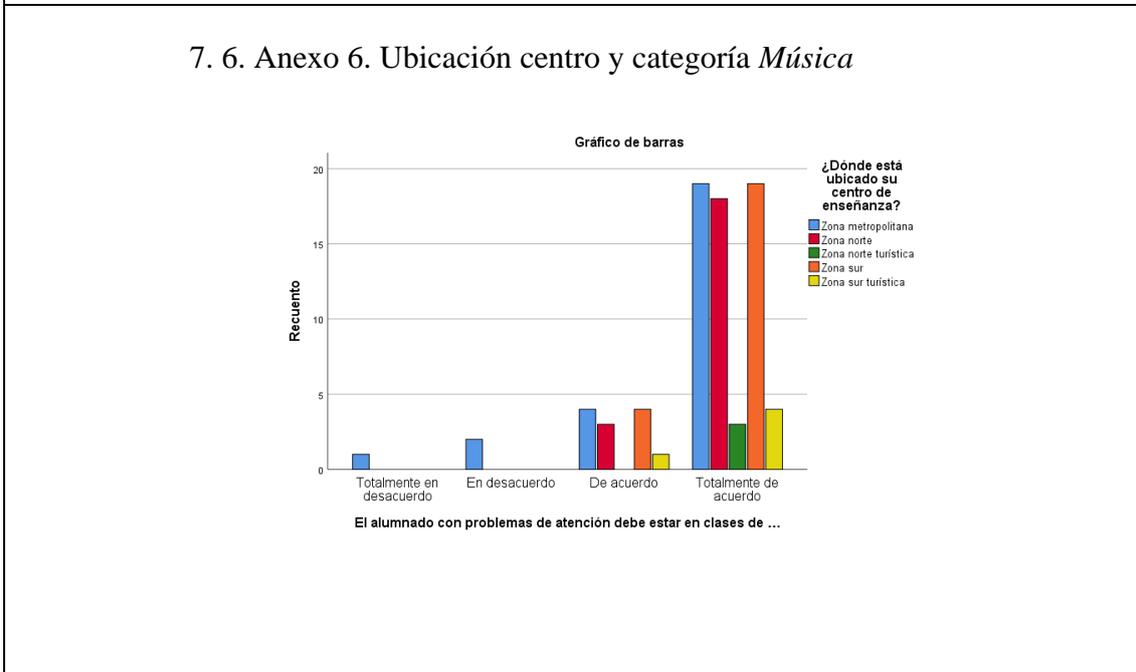
7.5. Anexo 5. Variables ubicación del centro y factor “preocupaciones”

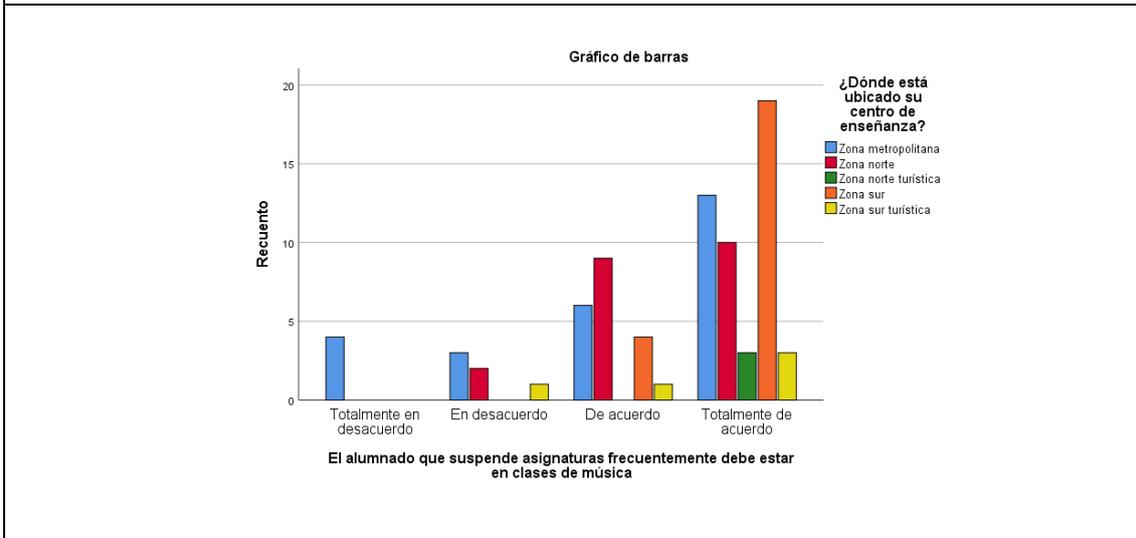
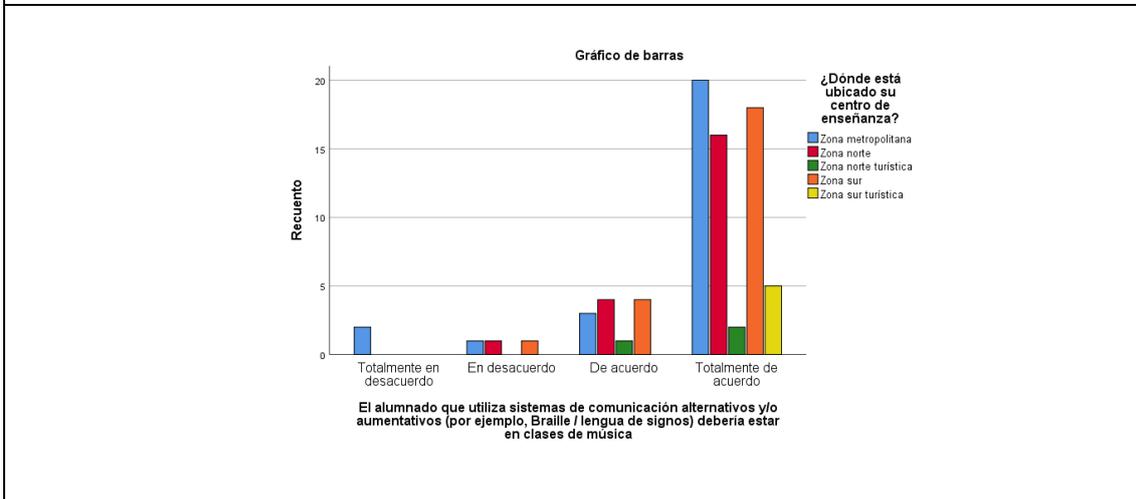
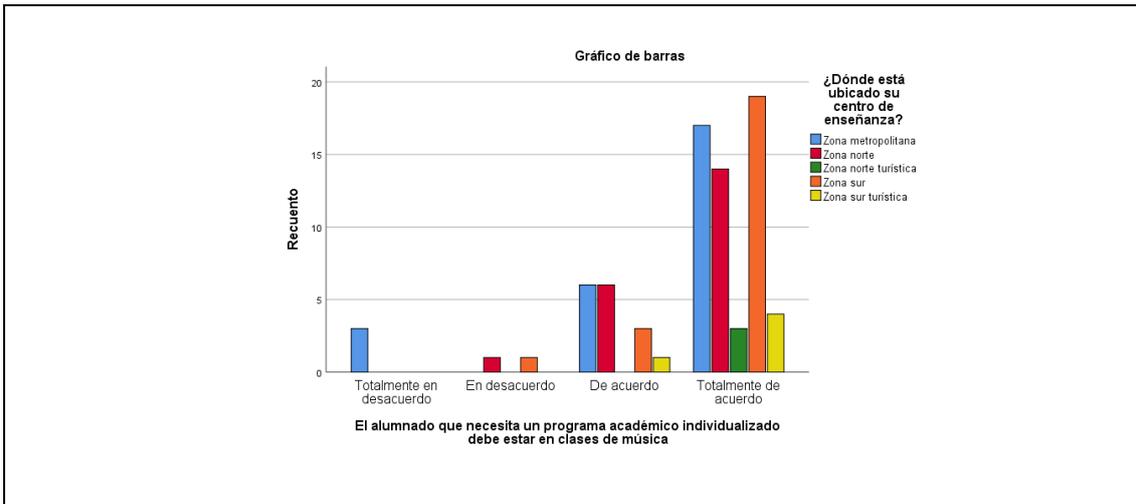






7. 6. Anexo 6. Ubicación centro y categoría *Música*





7.7 Anexo 7. Correlaciones de Spearman

Tabla. Correlaciones de Spearman entre la categoría de *Diversidad* y las variables sociométricas

	Edad	Género	Relación con la música	Ubicación	Tipo de centro
2. Considera que es difícil prestar una atención adecuada a todos los estudiantes en un aula	-.064	.111	.026	.092	.055
3. Tiende a finalizar sus contactos con personas con discapacidad tan pronto como sea posible	-.132	.278	-.043	.048	.351
5. Le preocupa que su carga de trabajo se vea incrementada por tener alumnado con discapacidad en su clase	-.132	.285	-.026	-.042	.223
7. Le preocupa estar más estresado por tener alumnado con discapacidad en su clase	-.029	.230	-.085	-.085	.185
8. Le da miedo mirar directamente a una persona con discapacidad	.116	.217	-.150	.024	.029
10. Le resulta difícil superar la impresión que le produce conocer a personas con graves discapacidades físicas	.031	.274	-.198	.014	.061
11. Le preocupa no tener los conocimientos y habilidades necesarios para enseñar al alumnado con discapacidad	-.095	.123	-.155	.245	.192

Nota. Adaptado de “Formación inicial y nivel de competencia profesional del maestro de Educación Primaria” (p. 33). González Díaz, R. C. (2018). Universidad de La Laguna

Tabla. Correlaciones de Spearman entre la categoría de *Música* y las variables sociométricas

	Edad	Género	Relación con la música	Ubicación	Tipo de centro
1. El alumnado con dificultades para expresarse oralmente debería estar en clases de música	.162	-.093	-.015	.129	-.010
4. El alumnado con problemas de atención debe estar en clases de música	.061	-.117	.024	.114	-.241
6. El alumnado que utiliza sistemas de comunicación alternativos y/o aumentativos (por ejemplo, Braille / lengua de signos) debería estar en clases de música	.188	-.138	.091	.083	-.033
9. El alumnado que suspende asignaturas frecuentemente debe estar en clases de música	.012	.005	.037	.285	.009
12. El alumnado que necesita un programa académico individualizado debe estar en clases de música	.150	-.010	.154	.180	-.064

Nota. Adaptado de “Formación inicial y nivel de competencia profesional del maestro de Educación Primaria” (p. 33). González Díaz, R. C. (2018). Universidad de La Laguna