



## **TRABAJO FINAL DE MÁSTER**

### **La educación inclusiva musical en la comarca de Osona**

Carla Almató Furriols

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN EDUCACIÓN INCLUSIVA,  
DEMOCRACIA Y APRENDIZAJE COOPERATIVO**

Curso 2022-2023

Director: Dr. Juan Jorge Muntaner

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

Septiembre de 2023

**“La música es un lenguaje universal que puede unir a las personas más allá de las barreras culturales y lingüísticas, y la educación musical inclusiva es la clave para hacerlo posible.” – Ramon Casabó Romeu**

## Agradecimientos

Gracias sinceras a...

... Joan Jordi, mi tutor y guía en el trabajo. Su sabiduría, experiencia y simpatía han sido cruciales para el desarrollo de esta tesis. Agradezco sinceramente tu paciencia, valiosos consejos y dedicación al revisar y mejorar cada aspecto del trabajo.

... todos aquellos y aquellas que han participado en el estudio. Sin su dedicación esto no hubiera tenido sentido.

... María Teresa Segué, por su empatía, consejos y ayuda en la reflexión del trabajo a lo largo de estos meses. Tus palabras optimistas han sido un gran estímulo en este proceso.

... los profesionales del máster por su compromiso con la educación inclusiva. Su trabajo está transformando vidas y abriendo puertas de oportunidad a muchos estudiantes.

... “nenes”, amistad sincera y pilares fundamentales, en todo.

... Marc, mi soporte siempre. En las buenas y en las malas.

... familia, quienes han sido mi apoyo incondicional durante todo este proceso de investigación. Amor y paciencia constante en momentos de frustración. Plena confianza en mí. Gracias por no dejarme de la mano en ningún momento.

... Carla del pasado. Ojalá supieras todo lo que has conseguido y todos los desafíos que has superado.

## Resumen

El presente estudio tiene como objetivo principal analizar el grado de inclusión de las clases de música de primaria en la comarca de Osona, a través de la evaluación de las actitudes, conocimientos y prácticas de los maestros de educación musical. Para llevar a cabo este propósito, se utiliza una metodología descriptiva con un enfoque cuantitativo, empleando un cuestionario como herramienta principal. Este se distribuye en todas las escuelas de primaria de la comarca con el fin de recopilar las respuestas de los docentes de música que trabajan en esta área geográfica. Las conclusiones del estudio revelan la existencia de niveles positivos de inclusión en diversos aspectos, aunque también señalan áreas donde la inclusión no es tan evidente. En última instancia, este estudio contribuye a la generación de nuevas teorías y marcos conceptuales que promueven la inclusión musical en las aulas de Osona y buscan mejorar la participación de estudiantes procedentes de diversos contextos culturales, lingüísticos y socioeconómicos en el entorno educativo.

**Palabras clave:** inclusión, educación inclusiva musical, necesidades educativas especiales, docente, atención a la diversidad.

## Abstract

The main objective of this study is to analyze the degree of inclusion of primary music classes in the Osona region, through the evaluation of the attitudes, knowledge and practices of music education teachers. To carry out this purpose, a descriptive methodology with a quantitative approach is used, using a questionnaire as the main tool. This is distributed to all primary schools in the region in order to collect responses from music teachers who work in this geographical area. The conclusions of the study reveal the existence of positive levels of inclusion in various aspects, although they also point out areas where inclusion is not so evident. Ultimately, this study contributes to

the generation of new theories and conceptual frameworks that promote musical inclusion in Osona classrooms and seek to improve the participation of students from diverse cultural, linguistic and socioeconomic contexts in the educational environment.

***Key words:*** inclusion, inclusive musical education, special educational needs, teacher, attention to diversity.

## Tabla de contenidos

<b>Introducción .....</b>	<b>8</b>
<b>BLOQUE I. REVISIÓN TEÓRICA .....</b>	<b>10</b>
<b>1. Marco Teórico .....</b>	<b>10</b>
<b>1.1. Definición de Educación Inclusiva Musical.....</b>	<b>10</b>
<b>1.2. Buenas Prácticas en Educación Inclusiva Musical.....</b>	<b>11</b>
<b>1.2.1. Estilo y Perfil del Docente de Música Inclusivo .....</b>	<b>11</b>
<b>1.2.2. Enfoque Metodológico y Diseño del Currículum Musical Inclusivo .....</b>	<b>16</b>
<b>1.3. Herramientas y Recursos para la Educación Inclusiva Musical.....</b>	<b>17</b>
<b>1.4. Beneficios de la Educación Inclusiva Musical.....</b>	<b>21</b>
<b>1.5. Evaluación y Medición del Progreso.....</b>	<b>22</b>
<b>1.6. Desafíos y Barreras.....</b>	<b>23</b>
<b>BLOQUE II. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>26</b>
<b>2. Planteamiento de la Investigación.....</b>	<b>26</b>
<b>2.1. Pregunta y Objetivos del Estudio.....</b>	<b>26</b>
<b>2.2. Metodología de la Investigación .....</b>	<b>27</b>
<b>2.3. Muestra y Participantes .....</b>	<b>28</b>
<b>2.4. Técnica de Recogida de Datos .....</b>	<b>28</b>
<b>2.5. Procedimiento de Recogida de Datos.....</b>	<b>29</b>
<b>2.6. Procedimiento de Análisis de Datos .....</b>	<b>30</b>
<b>2.7. Aspectos Éticos de la Investigación.....</b>	<b>30</b>
<b>BLOQUE III. RESULTADOS .....</b>	<b>32</b>

<b>3. Resultados del Cuestionario .....</b>	<b>32</b>
<b>3.1. Datos Demográficos.....</b>	<b>32</b>
<b>3.2. Actitudes.....</b>	<b>34</b>
<b>3.3. Conocimientos.....</b>	<b>46</b>
<b>3.4. Prácticas .....</b>	<b>58</b>
<b>4. Discusión.....</b>	<b>73</b>
<b>5. Conclusiones.....</b>	<b>81</b>
<b>6. Referencias Bibliográficas .....</b>	<b>84</b>
<b>7. Anexos.....</b>	<b>92</b>
<b>7.1. Anexo 1. Cuestionario sobre la Educación Inclusiva Musical.....</b>	<b>92</b>

## Introducción

A día de hoy, la educación se encuentra ante al desafío crucial de garantizar tanto la calidad como la equidad para todos los estudiantes, al mismo tiempo que aborda de manera efectiva la diversidad en el aula y promueve el diálogo intercultural, la tolerancia mutua, la identidad propia y la construcción de la paz (Benedict et al., 2015). En este contexto, el rol del docente desempeña una función esencial, consistente en asegurar y proporcionar los apoyos y recursos necesarios para atender directamente las necesidades de todos los estudiantes y promover una educación inclusiva.

A partir de mi pasión y entusiasmo por la profesión como maestra de música con pocos años de experiencia, se me creó la curiosidad de saber hasta qué punto son inclusivas las clases musicales de primaria en las escuelas de mi región. Durante mis cuatro años de prácticas universitarias, noté una falta de inclusión en las aulas de música, lo que me llevó a investigar la situación en otras escuelas de Osona. Esta experiencia me ha ayudado a desarrollar mi carrera académica y contribuirá a mejorar las prácticas educativas y promover la inclusión musical en el aula. Por lo tanto, he diseñado este estudio cuantitativo con el objetivo de determinar el nivel de inclusión en estas aulas musicales a través de las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes encuestados.

Las conclusiones de esta investigación pueden contribuir al desarrollo de nuevas teorías y marcos conceptuales para fomentar la inclusión musical en las aulas de Osona. Además, pueden resultar de interés para investigadores y científicos de la educación que deseen estudiar los procesos de aprendizaje y cómo estos son influenciados por factores socioeconómicos, culturales y educativos. De esta manera, las comunidades locales de Osona podrían satisfacer su necesidad de mejorar la inclusión de sus estudiantes.



Para llevar a cabo esto, el informe se estructura en varios bloques. En primer lugar, se proporciona una contextualización del tema junto con un marco teórico en el que se describen y explican diferentes conceptos relacionados con la educación inclusiva musical. A continuación, se presenta el diseño de la investigación, que incluye los objetivos propuestos, los participantes y la técnica de recopilación de datos, así como el procedimiento de recogida y análisis de datos, además de abordar los aspectos éticos de la investigación. Seguidamente, se exponen los resultados obtenidos en el estudio, seguidos de las discusiones y las conclusiones a las que se ha llegado una vez analizadas las respuestas de los participantes. Para terminar, en el último apartado se incluye la bibliografía que se consultó durante la investigación y la información que ha enriquecido el estudio, acompañada del apartado de anexos donde se encuentra la herramienta utilizada.

## **BLOQUE I. REVISIÓN TEÓRICA**

### **1. Marco Teórico**

#### **1.1. Definición de Educación Inclusiva Musical**

La educación inclusiva musical se puede definir como un enfoque pedagógico que busca garantizar que todas las personas, sin importar sus diferencias, tengan acceso a una educación musical de calidad, con el objetivo principal de lograr la integración de todos los alumnos, incluyendo aquellos con necesidades especiales severas (Díaz y Moliner, 2020). Para ello, se identifican y se eliminan las barreras físicas, sociales y culturales que dificultan la participación de las personas en la música. Se promueve la inclusión de todos los individuos en el aula de música, valorando la diversidad y reconociendo las diferencias, lo que implica adaptar la enseñanza a las necesidades y características individuales de cada estudiante, creando un ambiente de respeto, tolerancia y colaboración.

Además, la educación inclusiva musical reconoce el valor de la música como medio de expresión, comunicación y desarrollo personal y social, y se enfoca en desarrollar habilidades musicales, fomentar la creatividad, la autoestima y el bienestar emocional. Asimismo, la música abarca aspectos importantes de la inclusión social y educativa, como la valoración positiva de la diversidad (Fernández y Epelde, 2014; Llopis, 2011; Pérez-Aldeguer, 2013), la resolución de conflictos (Cabedo-Mas, 2014), el sentido de pertenencia (Bernabé-Villodre, 2012) y la creación de una cultura colaborativa (Howes et al., 2009).

En el contexto educativo actual, la enseñanza de la música en la escuela del siglo XXI demanda que los maestros de música tengan un conocimiento profundo y amplio de las diversas perspectivas metodológicas que intervienen en la educación inclusiva musical. Esto implica la identificación de buenas prácticas que aseguran el éxito de la

intervención musical y la inclusión efectiva de todos los participantes involucrados en el proceso.

## **1.2. Buenas Prácticas en Educación Inclusiva Musical**

La educación inclusiva parte del principio de que los maestros son los responsables directos de garantizar y proporcionar apoyos y recursos necesarios para atender a las necesidades de todos los estudiantes. Para lograr este objetivo, se puede emplear diversas estrategias que fomenten un ambiente inclusivo dentro del aula. En este contexto, el objetivo de este apartado es identificar y describir los nuevos enfoques metodológicos que conforman la educación inclusiva musical, con el fin de proporcionar un marco de referencia que permita pensar en términos musicales cómo diseñar y desarrollar una educación para todos.

Para establecer las pautas metodológicas que orienten y organicen una intervención inclusiva musical, es necesario tener en cuenta una serie de estrategias organizativas que comprenden varios elementos clave. Estos incluyen el estilo y perfil del profesor inclusivo, el enfoque metodológico utilizado y el diseño del currículo musical. A continuación, se detallan estos aspectos identificados.

### ***1.2.1. Estilo y Perfil del Docente de Música Inclusivo***

Los buenos profesores de música son aquellos que logran desarrollar el potencial de todos los estudiantes, no solo aquellos que tienen habilidades más destacadas. Estos educadores forman coros y orquestas donde se les da la oportunidad de participar a todos los estudiantes, sin necesidad de pruebas de acceso. La atención a la diversidad en la legislación ha pasado por varias etapas (Bernabé et al., 2016) y la educación inclusiva musical propone varias medidas para que la formación musical llegue a todos (Burnard et al., 2008; Gous-Kemp, 2014; Lubet, 2009).

Un buen docente musical también permite la participación de padres, familiares y otros miembros de la comunidad educativa, y establece colaboraciones con otras instituciones y colectivos. Además, atiende a la diversidad presente en el aula, aprovechando la presencia de niños de diferentes culturas para utilizar canciones de sus países de origen (Serrano y Peñalba, 2019). Asimismo, fomenta la música inclusiva al trabajar con niños sordos o con discapacidad física, permitiéndoles tocar instrumentos de manera autónoma, de modo que cada estudiante aprende a conocer sus capacidades y limitaciones, aceptándose a sí mismo tal como es (Peñalba, 2018). De esta forma, los maestros también pueden establecer un vínculo con los estudiantes a través de sus intereses musicales y sus identidades, conectando la educación musical con su tiempo de ocio (Aróstegui, 2004) y ampliando el espectro musical de los estudiantes al presentarles géneros, culturas y prácticas creativas diversas, como la composición y la improvisación. A partir de aquí, el aula de música se transforma en un espacio de experimentación donde se promueven la disciplina, el desafío, el esfuerzo, el juego, el trabajo en equipo, la individualidad, las emociones, las sensaciones y la curiosidad, entre otras cualidades significativas. Por último, se debe dar una gran importancia y tener en cuenta la empatía, de manera que se fomente la comprensión intercultural, la tolerancia mutua, la identidad propia y la construcción de la paz (Benedict et al., 2015).

Cabe destacar que los educadores musicales enfrentan un gran desafío al trabajar con grupos heterogéneos e incluir a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.). Este desafío requiere un esfuerzo adicional por parte del docente, y es fundamental que el centro escolar y el equipo de orientación educativa brinden medidas de apoyo adecuadas. Por tanto, la formación del profesorado en cuanto a la diversidad es necesaria para adquirir las competencias necesarias y así poder desarrollar una educación inclusiva de mayor calidad. Para lograr eso, es necesario enfocarse en formar

profesionales reflexivos que colaboren activamente para mejorar su competencia y la del centro, siendo conscientes de las dimensiones éticas de su profesión (Arnaiz, 2003).

Según Sabbatella (2008), en relación con las características que debe poseer un educador inclusivo musical, se destacan los siguientes puntos:

- Desde el punto de vista de la música, es crucial que el docente sea un actor activo y participativo.

La música no solo se utiliza como una herramienta educativa, sino que también permite al profesor establecer una conexión única con sus estudiantes y descubrir su faceta artística y expresiva. A través de las actividades musicales, los estudiantes pueden progresar en otras áreas del currículo y expresar su creatividad en un entorno seguro y creativo. Además, el proceso creativo de la música puede ayudar al profesor a redescubrir su propio potencial artístico y utilizarlo como un medio de comunicación personal con sus estudiantes. De esta manera, la música también puede ser una forma de autoexploración y descubrimiento de las habilidades expresivas y comunicativas no verbales, a través de la interacción corporal, sonora y musical.

- Es importante que el educador trate a todos los estudiantes de manera unificada, sin hacer distinciones, con el fin de promover la integración y la igualdad en el aula.

La actitud del profesor no debe mostrar preferencias por unos estudiantes sobre otros. Este proceso de inclusión requiere tiempo y paciencia por parte del docente y del grupo de estudiantes. Es fundamental que el profesor tenga experiencia y paciencia para abordar cualquier inquietud o incertidumbre personal que pueda surgir ante la diversidad presente en el aula. Con el transcurso del tiempo, el maestro y el grupo podrán desarrollar la confianza

necesaria para enfrentar la situación y diseñar actividades que promuevan la inclusión efectiva de todos los alumnos. Además, el docente debe fomentar en los estudiantes actitudes integradoras e inclusivas que fomenten el respeto mutuo.

- El docente debe tener habilidades para manejar problemas de manera eficaz, rápida y creativa, adaptándose al contexto en el que se encuentre.

Para lograr una inclusión efectiva, es fundamental promover el bienestar de todo el alumnado, permitiéndoles expresar sus sentimientos individuales y grupales con respecto a la situación de inclusión. El educador debe tener conocimiento de las dinámicas sociales en el aula y ser capaz de identificar los roles que desempeñan los estudiantes, a fin de gestionar situaciones y buscar apoyo y colaboración para fomentar un clima social agradable y relajado que facilite el desarrollo de actividades y la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales. Es esencial crear un clima emocional y afectivo positivo en el aula para que los estudiantes se sientan cómodos y puedan aprender y participar plenamente en el entorno educativo.

- Es esencial que el docente tenga conocimiento profundo de las características y necesidades de todo el alumnado.

De esta manera, se puede promover un ambiente educativo positivo, en el cual el docente se centre en las potencialidades del alumno con el objetivo de aprovechar al máximo sus capacidades y facilitar una exitosa integración en el grupo. Es importante destacar la relevancia de aplicar este enfoque a todos los alumnos, independientemente de sus costumbres, razas, género, entre otros aspectos (Castillo-Acobo et al., 2022). De esta manera, las actividades se planifican de forma que sean beneficiosas para todos, evitando cualquier posible

conflicto o separación entre los estudiantes. Para lograrlo, el educador debe tener en cuenta una serie de estrategias organizativas que le permitan alcanzar los objetivos propuestos (Sabbatella, 2008):

- Examinar los recursos y materiales requeridos para llevar a cabo las actividades.
  - Asegurar la disponibilidad de un espacio físico adecuado para la realización de las actividades.
  - Implementar modificaciones en los instrumentos y/o en el espacio cuando sea necesario.
  - Planificar y proporcionar las ayudas necesarias para llevar a cabo las actividades, ya sea mediante instrucciones verbales o apoyos físicos, de acuerdo con las necesidades del grupo.
  - Establecer un proceso de evaluación flexible para el programa de integración, con criterios y métodos que faciliten una evaluación efectiva.
- El educador tiene la responsabilidad de seleccionar y diseñar actividades apropiadas, adaptándolas a las necesidades específicas de cada estudiante.

Debe tener en cuenta las diferencias individuales y crear actividades que se ajusten a las habilidades y necesidades educativas de cada uno. Además, el docente debe ser flexible y estar preparado para adaptar las actividades según sea necesario, garantizando que todos los estudiantes puedan participar y aprender de manera efectiva. Es importante resaltar que el diseño y la adaptación de las actividades son herramientas fundamentales para fomentar una educación inclusiva y asegurar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender y crecer en un ambiente educativo positivo.

### *1.2.2. Enfoque Metodológico y Diseño del Currículum Musical Inclusivo*

Es fundamental que el enfoque metodológico se centre en el alumnado y que se flexibilice la enseñanza con el fin de personalizar las experiencias de aprendizaje comunes. El objetivo principal consiste en organizar situaciones de aprendizaje que permitan la participación de todos los estudiantes, teniendo en cuenta sus necesidades y competencias individuales. Tal y como Sabbatella (2008) explica, diversos estudios demuestran la efectividad del aprendizaje cooperativo-colaborativo en grupos heterogéneos para lograr la inclusión de todos los alumnos en el aula ordinaria. De esta manera, se mejora la aceptación mutua, el rendimiento escolar y fomenta el aumento de la autoestima y el interés por las tareas de aprendizaje (Johnson et al., 1999; Slavin, 1996).

Sin embargo, fomentar la colaboración entre todos los participantes es un desafío importante para los educadores, de manera que deben aplicar un currículum amplio y flexible para responder a la diversidad y tomar decisiones ajustadas a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales, lo cual contribuye a promover una educación inclusiva. Para ello, utilizando las actividades y herramientas necesarias, se podrá llegar de manera correcta a alcanzar el objetivo planteado desde un principio con el alumno (Meza y Briones, 2020).

Según Sabbatella (2008), desde una perspectiva metodológica, fomentar la conexión de las personas con la música es el primer paso para activar su expresión y participación en actividades musicales que puedan contribuir a alcanzar objetivos no musicales. En este sentido, tal como explica la autora, el docente que desee utilizar la música con estos propósitos debe realizar un análisis exhaustivo de la situación del alumnado con el que va a trabajar. Este es el siguiente:



- Identificar cuáles son las necesidades específicas que surgen de la patología que presenta.
- Saber cómo la música puede contribuir a abordarlas.
- Identificar cuáles son los objetivos para alcanzar con las actividades musicales.
- Saber qué tipo de actividades musicales y enfoque son los adecuados para lograr esos objetivos de manera efectiva.

### **1.3. Herramientas y Recursos para la Educación Inclusiva Musical**

Tal como expresan Durán y Giné (2011), “la preocupación por la escuela inclusiva se ha convertido en uno de los mayores retos que actualmente deben afrontar los sistemas educativos, los centros, el profesorado y la sociedad”. Esto requiere implicaciones significativas para el ámbito musical, por lo tanto, es crucial que todos los estudiantes encuentren un espacio natural en el aula de música inclusiva. En consecuencia, los maestros de música requieren recursos que les ayuden a adaptarse a las diversas demandas de las habilidades motoras de los estudiantes, las necesidades de interpretación en grupo o clase, y las regulaciones educativas (Merck y Johnson, 2017), logrando “un equilibrio entre la instrucción inclusiva y un currículo apropiado que se imparta en el entorno más eficaz” (Bryant et al., 2016, p.27).

En los entornos académicos, se implementan numerosos métodos de inclusión a diario. Según Villa y Thousand (2005), es más efectivo que todos los alumnos trabajen juntos en un aula unificada, ya que todos los aspectos del entorno de aprendizaje influyen en la educación de los estudiantes. Cuando los maestros establecen altos estándares, los estudiantes, tanto con discapacidades como sin ellas, a menudo se enfrentan a desafíos y superan las expectativas. Estos autores describen dos prácticas inclusivas comunes que benefician a todos los estudiantes de un entorno académico.

En primer lugar, se encuentra la instrucción diferenciada, que implica que “los estudiantes reciben enfoques personalizados en el plan de estudios, la evaluación (...) y la instrucción” (p.8). Mediante esta práctica, los maestros consideran los estilos de aprendizaje, los intereses, los antecedentes culturales y las habilidades individuales de los estudiantes, diseñando actividades y evaluaciones que se ajusten a estas características particulares.

Por otro lado, la segunda práctica implica la utilización de grupos de estudiantes heterogéneos y cooperativos, ya que se ha demostrado que son más efectivos para el proceso de aprendizaje. El trabajo en equipo brinda a los estudiantes la oportunidad de apoyarse y enseñarse mutuamente, lo que promueve tanto el dominio de los contenidos como el desarrollo de habilidades sociales. Estas habilidades se adquieren a través de interacciones y colaboraciones con una variedad de personas y preparan a los estudiantes para trabajar con éxito en un entorno laboral diverso.

Las prácticas inclusivas que se aplican actualmente en la educación general también pueden ser implementadas en el ámbito de la educación musical. Aquellos docentes de música deben estar dispuestos a investigar, colaborar con los maestros de educación especial y el personal de apoyo, y probar ideas creativas para ofrecer una experiencia de conjunto de alta calidad a estudiantes con diversas discapacidades sin comprometer el nivel de rendimiento del grupo (Merck y Johnson, 2017). De hecho, muchas de las adaptaciones que permiten a los estudiantes con discapacidades participar en clases conjuntas también benefician a los estudiantes sin discapacidades.

En momentos de coro, los profesores pueden optar por grabar las diferentes partes vocales de forma individual y proporcionarlas a los estudiantes que tienen dificultades para escuchar sus partes, leer música o memorizar, de modo que puedan practicar fuera del aula (Carpenter, 2015). Además, el alumnado con diversas

limitaciones visuales y cognitivas pueden beneficiarse al utilizar letras y partituras en braille para lograr el éxito en el aprendizaje de la música. Salvador (2010) destaca la importancia de la comunicación entre todos los miembros del coro en el proceso de atención a los estudiantes con discapacidad.

También se puede encontrar apoyo en las propuestas de Bugaj (2016), especialmente aquellas que adaptan los instrumentos de cuerda a las necesidades individuales del alumno. Si un estudiante tiene dificultades para sostener correctamente un instrumento debido a una discapacidad, este autor recomienda el uso de instrumentos electrónicos. Por ejemplo, se puede utilizar una tableta con software adecuado para que estudiantes con habilidades motoras limitadas puedan crear los sonidos musicales correspondientes. McDowell (2010) proporciona una lista de adaptaciones para instrumentos de cuerda, como invertir el orden de las cuerdas. Esto puede ser una adaptación adecuada para estudiantes con discapacidad física en la mano izquierda y les permite inclinarse con la mano izquierda y utilizar los dedos con la mano derecha. Los instrumentos de cuerda también son una opción viable para estudiantes con condiciones como fibrosis quística, paladar hendido o cualquier discapacidad respiratoria, ya que no requieren el uso de la boca y el sistema respiratorio para producir el tono.

Es imprescindible contar con una amplia variedad de instrumentos en el aula para crear un entorno acogedor para los estudiantes con discapacidades. McDowell (2010) destaca las ventajas y desventajas específicas de los instrumentos de banda. En cuanto a los instrumentos de metal, se pueden adaptar para estudiantes con problemas de audición. Los estudiantes con limitaciones cognitivas o motoras encuentran más fácil tocar los instrumentos de metal en comparación con los de madera o cuerda, debido a que requieren una menor coordinación manual. Además, en lo que respecta a los instrumentos de viento de madera, especialmente aquellos que utilizan lengüetas, son

una mejor opción para los estudiantes con problemas de audición, ya que pueden sentir las vibraciones de la lengüeta a través de los dientes en la boquilla. Esto permite simular la audición y ayudar a los estudiantes a tener éxito con el instrumento. Sin embargo, los instrumentos de viento de madera son más difíciles para los estudiantes que tienen dificultades con el control motor fino, puesto que requieren una alta velocidad en los dedos. Por último, la percusión se puede considerar como una opción ideal para la mayoría de los niños con discapacidades, debido a la amplia variedad de instrumentos de percusión disponibles, lo que facilita encontrar un instrumento adecuado para las necesidades de cada estudiante (McDowell, 2010).

Como última herramienta, se destacan los instrumentos musicales digitales, los cuales se adaptan para que cualquier persona pueda interpretar música, independientemente de sus capacidades (Peñalba, 2018). En este sentido, existen varios proyectos tecnológicos que merecen mención:

- SoundBeam (Ellis, 2004), el cual ha sido utilizado con personas con autismo y personas mayores.
- Soundscapes (Brooks, 2011; Brooks y Hasselblad, 2005), que captura el movimiento corporal y los gestos para crear sonidos e imágenes, y ha sido principalmente utilizado con personas con Parkinson.
- SATI (Mauri et al., 2009), que permite a las personas con parálisis cerebral acceder a la interpretación musical.
- MEDIATE (Multisensory Environment Design for an Interface between Autistic and Typical Expressiveness), un proyecto interinstitucional dirigido a niños con autismo (Parés et al., 2005).

Con todos estos proyectos, se demuestra cómo la tecnología puede ser una herramienta muy importante para la inclusión musical, lo que permite que todas las personas participen activamente en la interpretación y creación musical.

#### **1.4. Beneficios de la Educación Inclusiva Musical**

El arte sonoro desempeña el papel de artefacto de aprendizaje, en concordancia con la teoría de la mediación semiótica de Vigotsky (Gous-Kemp, 2014). Contribuye a fomentar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente de aquellos que históricamente han sido marginados, como los pertenecientes a grupos culturales minoritarios o los conocidos como colectivos vulnerables. De hecho, la música, debido a su carácter universal, juega un papel fundamental en la promoción de la convivencia entre culturas y es el recurso más utilizado para lograr una educación basada en la igualdad (Gimeno, 2017). Las canciones infantiles representan una herramienta importante en este sentido, dado que “la música infantil propicia la convivencia en el respeto y cooperación entre las diferentes comunidades” (Epelde-Larrañaga, 2011, p.274).

En diversos estudios se evidencia la importancia de la dimensión social en la educación inclusiva musical para estudiantes de todos los perfiles. Según Vernia y Cantos (2018), la música cumple un papel fundamental como herramienta de inclusión, permitiéndoles adquirir conocimientos sobre el idioma, las costumbres y las tradiciones sin necesidad de apropiárselas, pero reconociéndolas como parte integral de la sociedad en la que se integran. El estudio realizado por Brown et al. (2010), centrado en la población infantil en riesgo de exclusión, concluye que la educación musical ofrece oportunidades educativas significativas para estudiantes con diversos orígenes y necesidades. Además, Aparicio y León (2018) destacan los efectos positivos de la educación musical en la reducción del absentismo escolar, la superación de prejuicios y

estereotipos, y la mejora de la convivencia e inclusión en el entorno escolar. Por su parte, Ferreira (2008) sostiene que la música, gracias a su carácter lúdico y su enfoque interdisciplinario, es un poderoso elemento de inclusión y una forma efectiva de comprender diversas realidades.

Desde el punto de vista didáctico de la educación inclusiva musical, se considera que la música es un recurso de integración que tiene la capacidad de mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes. Esta afirmación se respalda en estudios de psicología y psicopedagogía que han demostrado la influencia de la música en las emociones. Investigaciones realizadas por Korsakova-Kreyn y Dowling (2014) y por Fernández-Rodicio (2011) han comprobado que aspectos musicales como la modulación y la tonalidad generan respuestas emocionales.

Los proyectos inclusivos que se fundamentan en la música, como el proyecto LOVA de Mary Ruth McGinn, tienen un claro impacto en el aspecto emocional de los estudiantes (Quero, 2011). Además, estos proyectos fomentan la interdisciplinariedad entre diferentes áreas curriculares, promoviendo un aprendizaje funcional y significativo. Asimismo, según Sanahuja et al. (2019), ofrecen una gestión del aula inclusiva, adaptándose a las necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje de cada estudiante, lo que crea un ambiente saludable y un sentimiento de pertenencia.

### **1.5. Evaluación y Medición del Progreso**

Tal como expresa González (2008), no existe un estándar universal para valorar la música, sino que cada sociedad tiene su enfoque particular para juzgar la creación, interpretación, instrumentación, pedagogía y otros aspectos de la actividad musical, basándose en sus propias perspectivas.

La práctica individual o grupal de actividades musicales proporciona al educador musical la información necesaria para valorar el progreso del alumnado en su proceso

de aprendizaje. Por esta razón, la observación se convierte en una herramienta esencial de evaluación en el ámbito de la educación musical. La evaluación, en términos generales, sirve para registrar los cambios que se producen como resultado del proceso educativo y obtener información que permita comprobar la efectividad de las actividades realizadas (Sabbatella, 2008). Por lo tanto, la evaluación no solo forma parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que también refleja la evolución del alumnado y los cambios que se producen en un contexto educativo. Desde esta perspectiva, la evaluación es un ejercicio constante de reflexión que debe ser:

- Global y amplia, tomando en cuenta todos los elementos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sabbatella, 2008).
- Flexible (Fallas y Guido, 2021) adaptándose a todos los elementos que se deseen evaluar, utilizando diferentes técnicas o instrumentos de evaluación según sea necesario.
- Continua, englobando todo el proceso de aprendizaje (Sánchez et al., 1996).

## **1.6. Desafíos y Barreras**

Para garantizar que la educación inclusiva sea efectiva en cualquier ámbito académico, es necesario considerar la enseñanza de la música. Investigaciones recientes, como la de Wong y Chik (2016), han destacado la importancia de capacitar a los docentes especializados en los procedimientos y características de la educación inclusiva. La falta de capacitación en este ámbito puede obstaculizar el éxito de la inclusión total. En este sentido, tal como explica Oribe (2018), se ha sentido una mochila llena de herramientas, pero con dificultades para aplicarlas en el aula. De esta manera, aún existen muchas barreras con las prácticas de inclusión actuales y esto conlleva la posibilidad de que los maestros no hayan sido capacitados o no hayan recibido experiencia previa con estudiantes con discapacidad. Además, es importante

señalar que la enseñanza universitaria no proporciona los suficientes recursos para aprender a afrontar situaciones con una gran variedad de discapacidades y necesidades especiales. (Merck y Johnson, 2017). Al respecto, Hammel y Hourigan (2011), señalan que:

Los formadores de docentes a menudo tienen poca o ninguna preparación sobre cómo educar a los futuros educadores de música con respecto a la inclusión de estudiantes de música con discapacidades o cómo planificar, implementar y evaluar lecciones en aulas de música independientes e inclusivas. (p.45)

Asimismo, la asignatura de música, al tener una carga lectiva reducida, acarrea consigo una serie de consecuencias que afectan tanto al docente como al alumnado. En primer lugar, la falta de tiempo para conocer a los estudiantes dificulta la atención a sus necesidades individuales y la adaptación al grupo. Esto, a su vez, puede limitar la posibilidad de generar experiencias de crecimiento personal y grupal en el ámbito musical y resulta complicado ofrecer una educación musical favorecedora de oportunidades para la inclusión. Fomentar la implicación y participación del alumnado en la creación musical es un requisito fundamental de los proyectos inclusivos, pero, tal y como recalca Zaragoza (2009, p.60), “los procesos de creatividad musical, por elementales que resulten, demandan un tiempo de dedicación lectiva considerable”. Por lo tanto, la falta de tiempo disponible para el docente de este ámbito representa una restricción para poder brindar una atención adecuada a la diversidad presente en el aula.

En cuanto a los desafíos que el docente enfrenta debido a la sociedad actual, en primer lugar, es común encontrar una falta de interés del alumnado por la asignatura de música en nuestro entorno. A pesar de que los adolescentes suelen tener una relación especial con la música, a menudo rechazan esta asignatura debido a la creencia generalizada de que “la música no sirve para nada” y no garantiza un futuro académico



o profesional exitoso (Rickson y McFerran, 2014, p.32). De hecho, Brader (2016)

explica que:

El objetivo principal de la educación formal actual es aumentar las oportunidades de empleabilidad, y la industria de la música y las artes es tristemente célebre por ofrecer a menudo una vida laboral esporádica, secundaria en cuanto a ingresos, a medida que el artista asume trabajo no artístico para ser financieramente viable. (p.45)

Por lo tanto, la música a menudo se considera simplemente como una forma de entretenimiento, no como un campo de conocimiento que influye en el desarrollo completo del individuo. Esta visión de la música lleva a otra dificultad que enfrentan los docentes, que es la falta de hábito de participación musical entre los alumnos. La mayoría de los adolescentes utilizan la música de manera consumista y no suelen asociarla con el esfuerzo o el aprendizaje. Como señala Zaragoza (2009):

No es que los estudiantes creen que la música no se puede aprender, sino que su relación personal con ella, a tiempo completo, descarta por defecto la relación entre música y esfuerzo desde la perspectiva en la que suelen relacionarse con ella: como consumo perceptivo, principalmente. (p.96)

Este uso consumista de la música genera prejuicios y dificulta no solo el esfuerzo, sino también la apertura a nuevos lenguajes musicales. De acuerdo con lo que el autor anterior explicaba, los prejuicios y la falta de conocimientos musicales son algunos de los obstáculos que enfrentan los estudiantes en la práctica.

## **BLOQUE II. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **2. Planteamiento de la Investigación**

En esta sección, se presenta la estrategia empleada para abordar el proyecto previamente descrito. En un primer lugar, se expone la pregunta y los objetivos del estudio, proporcionando una contextualización de este y describiendo a los participantes involucrados. A continuación, se detalla el instrumento utilizado para recopilar los datos y se describe el procedimiento utilizado para llevar a cabo esta recopilación.

Posteriormente, se explica el método utilizado en el análisis de los datos recopilados y, por último, se abordan los aspectos éticos de la investigación, destacando las consideraciones éticas que se tienen en cuenta durante todo el proceso.

#### **2.1. Pregunta y Objetivos del Estudio**

El primer paso en un proceso de investigación consiste en tener claridad acerca de lo que se desea estudiar y por qué. La investigación no solo busca obtener conocimientos sobre un tema, sino también proporcionar respuestas a preguntas o inquietudes que aún no tienen una solución clara.

Partiendo de la problemática observada en mi experiencia profesional sobre la inclusión en las aulas de música, el propósito es combatir la educación excluyente y abogar por una educación inclusiva como orientación marco del sistema escolar, lo que implica necesariamente eliminar la educación exclusiva (Slee, 2012). Por lo tanto, se planteó la siguiente pregunta de investigación: “¿Hasta qué punto son inclusivas las clases de música de primaria en la comarca de Osona?”

Con base a esta cuestión planteada inicialmente, se formuló un objetivo principal que tiene la finalidad de conocer el nivel de inclusión en las clases de música de primaria de Osona. A partir de aquí, se plantearon varios objetivos específicos alineados con el objetivo general de la investigación.

O.1- Identificar las actitudes de los maestros de educación musical de primaria en la comarca de Osona hacia la Educación Inclusiva.

O.2- Determinar los conocimientos de los maestros de educación musical de primaria en la comarca de Osona hacia la Educación Inclusiva.

O.3- Conocer las prácticas de los maestros de educación musical de primaria en la comarca de Osona hacia la Educación Inclusiva.

## **2.2. Metodología de la Investigación**

A partir de la pregunta formulada y los objetivos establecidos, se desarrolla una metodología descriptiva con un enfoque cuantitativo, la cual pretende conocer, identificar y describir las características de un fenómeno social (Carrasco, 2016). Además, implica un proceso de investigación que se centra en mediciones numéricas y en objetivos específicos. Para alcanzar estos objetivos, se utiliza la observación del proceso mediante la recopilación de datos, que posteriormente se analizan para obtener resultados cuantitativos y responder a la pregunta de investigación (Ortega, 2018). En este caso, la investigación se centra en las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes en relación con la educación inclusiva musical de Osona en la etapa de primaria. A partir de aquí, se busca establecer una base sólida para comprender y describir la situación actual, y utilizar las conclusiones como punto de partida para futuras investigaciones y mejoras.

Cabe destacar, que mediante la metodología descriptiva cuantitativa hay una gran eficiencia en la recopilación y análisis de datos. Se pueden organizar los datos cuantitativos a través de tablas y gráficos, lo que facilita la interpretación y la presentación de los resultados.

### **2.3. Muestra y Participantes**

Tal y como se ha mencionado anteriormente, se ha llevado a cabo un estudio realizado en la comarca de Osona, situada en la provincia de Barcelona, Cataluña. En la zona estudiada, existen 59 centros escolares que imparten música en la etapa educativa de primaria, de los cuales 43 de ellos son escuelas públicas, 15 son escuelas concertadas y 1 es una escuela privada. A pesar de ello, se logró la participación total de 41 escuelas, de las cuales 30 son escuelas públicas, 10 son concertadas y una es privada. Por lo tanto, se registró una participación total del 69,49% del profesorado de música de primaria en Osona.

En este sentido, se optó por utilizar una población que incluyera a todos los profesores de música de primaria en Osona para el estudio. Esta elección permitirá obtener una visión exhaustiva y representativa de la situación de la inclusión musical en la comarca, y la participación de estos profesores resultará fundamental para recopilar datos relevantes y obtener una comprensión precisa del tema en cuestión.

### **2.4. Técnica de Recogida de Datos**

La recogida de datos se ha basado en el uso de una técnica cuantitativa. Se utilizó un cuestionario Google Forms basado en el Cuestionario de Educación Inclusiva (CIE) realizado por Montánchez (2014), que se adaptó a los maestros de educación musical.

El instrumento está dividido en dos bloques:

- Datos demográficos relacionados con el sexo, la edad, años de experiencia y tipo de centro donde imparten clases.
- Análisis de escalas, el cual consta de 38 ítems divididos en tres partes: actitudes, conocimientos y prácticas.

**Tabla 1**

Distribución ítems/dimensiones del cuestionario

<b>DIMENSIONES</b>	<b>ÍTEMS</b>	<b>CANTIDAD DE ÍTEMS</b>
Datos demográficos	Del ítem 1 al 4	4
Escala de Actitudes	Del ítem 5 al 16	12
Escala de Conocimientos	Del ítem 17 al 27	11
Escala de Prácticas	Del ítem 28 al 42	15

Nota: Elaboración propia

Para llevar a cabo la valoración de los ítems de cada una de las dimensiones y siguiendo el cuestionario de Montánchez (2014), se aplicó una escala de Likert, ordenando los ítems por dimensiones y tratando de que tuvieran una extensión parecida.

## **2.5. Procedimiento de Recogida de Datos**

El proceso de recopilación de datos se llevó a cabo mediante la utilización de la plataforma Google Forms, la cual ofrece la posibilidad de recabar la información de las respuestas de los diferentes participantes y generar gráficos y estadísticas que facilitan su interpretación. Esta elección del método se basó en la conveniencia que brinda a los participantes, ya que les permite responder el cuestionario desde cualquier dispositivo y en el momento que les resulte más conveniente. De esta forma, se promueve la comodidad y, como resultado, se fomenta una mayor participación.

El cuestionario se envió a todas las escuelas de la región de Osona mediante el uso de correos electrónicos y se realizó un seguimiento telefónico para confirmar su recepción. Después de esperar algunos días y recibir casi la mitad de las respuestas esperadas, se volvió a contactar a los centros escolares para recordarles que completaran el cuestionario. Durante este proceso, algunos manifestaron que no podrían responder debido a la falta de tiempo, otros solicitaron que se les enviara nuevamente el cuestionario porque lo habían eliminado, mientras que otros confirmaron que ya lo habían completado. En el caso de un maestro con el que se tiene un contacto directo, comentó no poder responder el cuestionario, debido a que no se sentía identificado con los ítems, ya que explicó no hacer distinciones entre los alumnos y creer que todos pueden lograr cualquier objetivo con esfuerzo.

## **2.6. Procedimiento de Análisis de Datos**

Para analizar los datos obtenidos, se utilizó el propio programa de Google Forms, el cual resultó útil en la generación de gráficos necesarios para llevar a cabo el análisis de la estadística descriptiva pertinente. En este sentido, se generó un gráfico para cada uno de los ítems evaluados, proporcionando la descripción del ítem y los porcentajes correspondientes a cada respuesta.

## **2.7. Aspectos Éticos de la Investigación**

Para llevar a cabo esta investigación se han tenido en consideración una serie de aspectos éticos con respecto a los participantes involucrados. Se proporcionó información clara sobre el propósito y objetivo principal de la investigación, otorgando completa libertad para participar en el cuestionario, el cual fue diseñado de manera completamente anónima. Además, se aseguró la confidencialidad de los datos recopilados, en cumplimiento con la *Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales*. Esta garantía se

comunicó tanto en el correo de presentación de la investigación como en la introducción del cuestionario.

Por último, es importante destacar que los datos recopilados son utilizados exclusivamente con fines académicos e investigación.

## BLOQUE III. RESULTADOS

### 3. Resultados del Cuestionario

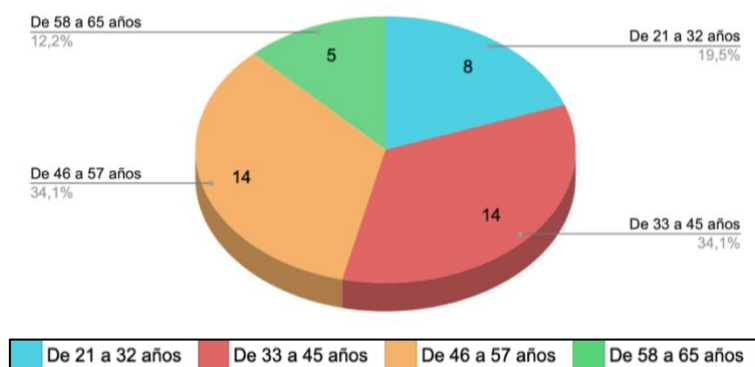
En este apartado, se presentan los resultados obtenidos en el cuestionario realizado, el cual está formado por cuatro apartados: los datos demográficos, las actitudes, los conocimientos y las prácticas docentes.

#### 3.1. Datos Demográficos

Por lo que hace al primer gráfico, se observa una amplia diversidad de edad. El grupo de edad de entre 58 a 65 años tiene la participación más limitada, representando el 12,2% del total de participantes, seguido por el grupo de edad de entre 21 a 32 años, con un 19,5% de participación. En cuanto a los otros grupos restantes, presentan una participación igualitaria, siendo los predominantes, como se evidencia seguidamente:

#### Gráfico 1

Edad de los encuestados



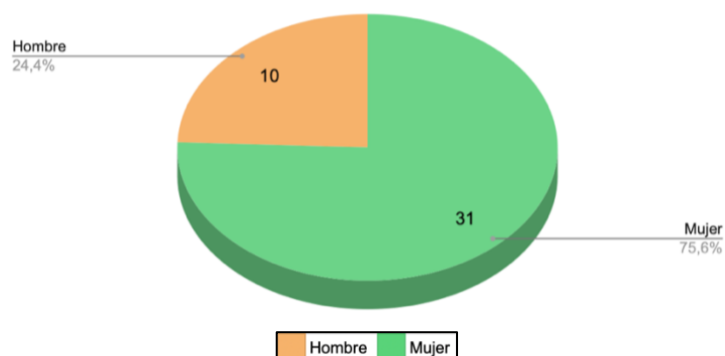
Nota: Elaboración propia



Además, en referencia al género, sobre un total de 41 sujetos, 10 (24,4%) son hombres y 31 (75,6%) son mujeres, datos los cuales reflejan una mayor representación femenina en comparación con la masculina en el estudio.

### Gráfico 2

Género de los encuestados

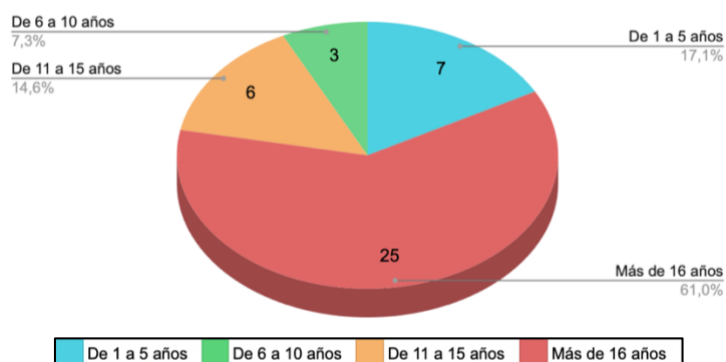


Nota: Elaboración propia

En relación con los años de experiencia del profesorado encuestado, se ha observado una amplia participación de una mayoría significativa de docentes con una trayectoria profesional superior a los 16 años. Estos experimentados educadores representan el 61% del total de encuestados, lo cual refleja su destacada presencia en el estudio. Por otro lado, los profesores con menor experiencia se encuentran en una posición minoritaria, abarcando el porcentaje restante.

### Gráfico 3

Años de experiencia de los encuestados

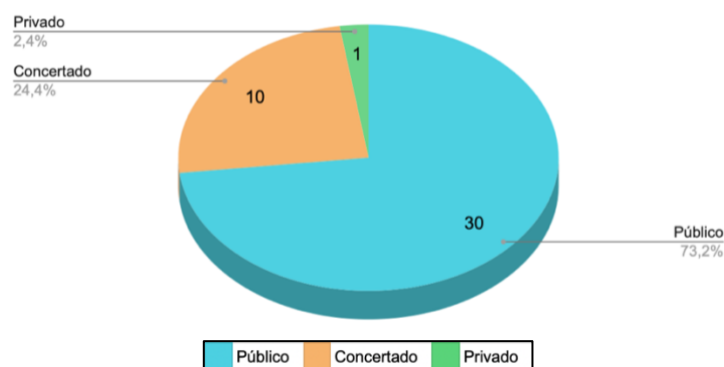


Nota: Elaboración propia

En referencia a la titularidad de los centros escolares, en el estudio participaron un 69,77% (30 de 43) de docentes que trabajan a escuelas públicas, lo que indica una participación significativa de este sector. Por otro lado, las escuelas concertadas fueron representadas por el 24,4% (10 de 41) y, por último, contestó el cuestionario el profesor de música de la única escuela privada Osona (1 de 1).

#### Gráfico 4

Titularidad del centro escolar al que pertenecen los encuestados



Nota: Elaboración propia

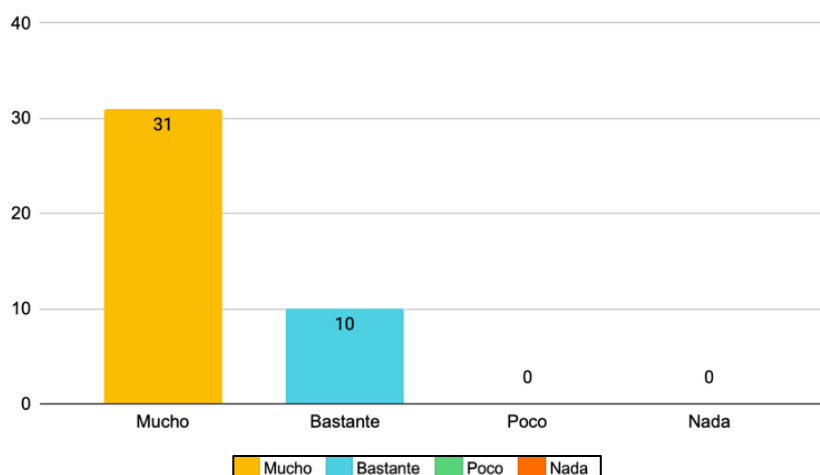
### 3.2. Actitudes

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en relación con las actitudes de los maestros de educación musical de Osona, lo cual responde al primer objetivo específico de este estudio y contribuirá a una mejor comprensión del panorama educativo musical en esta comarca.

Primeramente, se destaca que un total de 31 (75,60%) participantes manifiestan considerar como muy importante trabajar a partir de la inclusión musical en sus aulas, mientras que otros 10 (24,40%) lo califican como “bastante” importante. Estos resultados revelan una sólida convicción por parte de los profesionales de la música en la importancia de fomentar la inclusión musical en su práctica.

### Gráfico 5

Considero importante trabajar a partir de la inclusión musical en mis clases de música

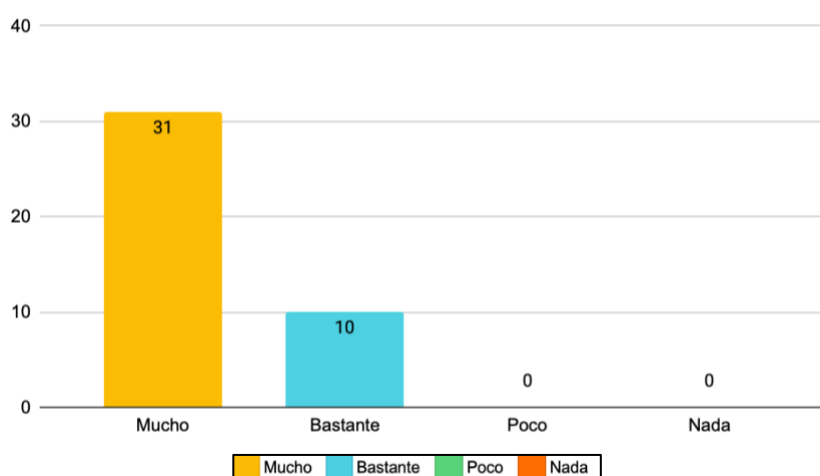


Nota: Elaboración propia

Se puede observar en la siguiente gráfica que la gran mayoría de los docentes encuestados están dispuestos a reflexionar sobre su labor educativa con el fin de promover y trabajar a favor de la inclusión musical. Con todo ello, se refleja una actitud receptiva y abierta para evaluar y mejorar sus prácticas.

### Gráfico 6

Estoy dispuesto a reflexionar sobre mi labor educativa para trabajar a favor de la inclusión musical

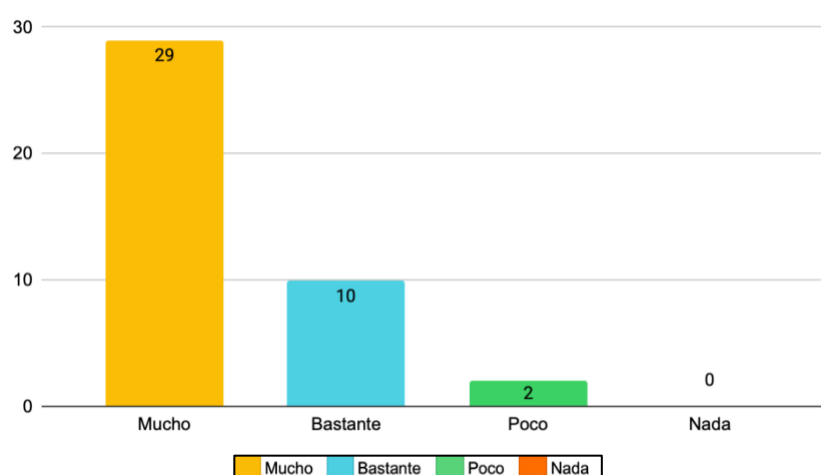


Nota: Elaboración propia

Seguidamente, al analizar los resultados del siguiente ítem, se observa que, aparte de los 2 (4,88%) participantes que votaron “poco”, existe una clara mayoría de maestros de educación musical que manifiestan un sólido respaldo hacia la inclusión musical de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula. Observamos que 29 (70,73%) de los encuestados expresaron un alto grado de apoyo al afirmar que están muy a favor de la inclusión musical, mientras que otros 10 (24,39%) docentes señalaron “bastante” a favor.

### Gráfico 7

Estoy a favor de la inclusión musical de cualquier alumno con necesidades educativas especiales en mi aula

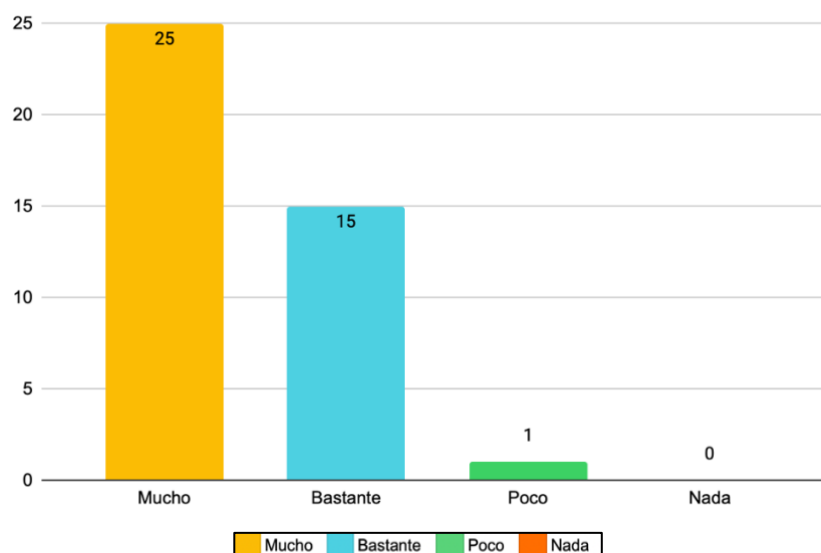


Nota: Elaboración propia

En relación con los resultados sobre el enunciado “Intento tratar a todos los alumnos de mi aula según sus necesidades y características”, se observa un total de 25 (60,97%) participantes que expresan que lo hacen “mucho”, mientras que otros 15 (36,59%) docentes indican que lo hacen “bastante”. Además, también se registró la respuesta de 1 (2,44%) participante, quien indicó hacerlo “poco”, respuesta la cual indica que existen áreas de mejora en cuanto a la atención individualizada y adaptación a las necesidades de los alumnos en el contexto educativo musical.

### Gráfico 8

Intento tratar a todos los alumnos de mi aula según sus necesidades y características

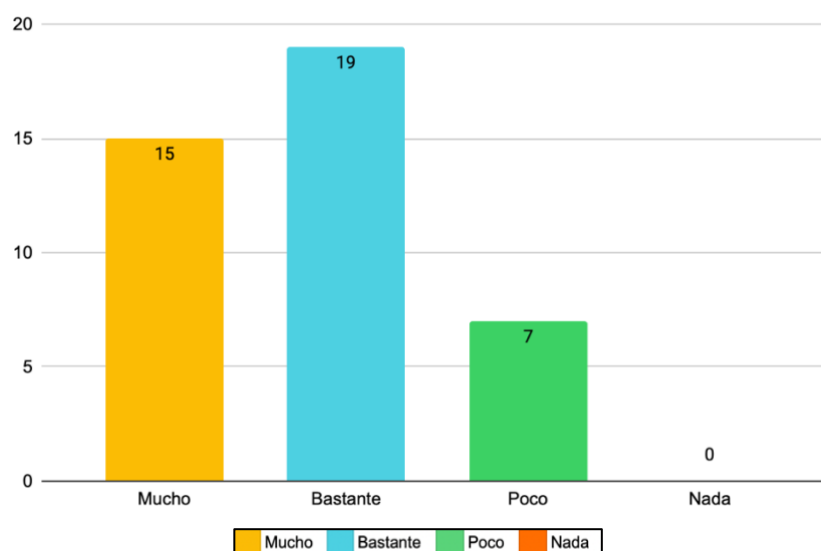


Nota: Elaboración propia

En referencia a los siguientes datos, vemos que 15 (36,59%) de los participantes expresan estar muy dispuestos a realizar cursos en metodologías de inclusión musical fuera de su horario laboral, otros 19 (46,34%) indican estarlo “bastante” y 7 (17,07%) mencionan estar “poco” dispuestos. Sin embargo, no hubo nadie quien indicó que no estaba dispuesto en absoluto, lo cual tiene una repercusión positiva. Por lo tanto, hay una clara mayoría de docentes que tienen una alta disposición para participar en estas formaciones fuera de su horario laboral, pero también existe cierta resistencia o limitaciones para dedicar tiempo adicional a estas.

### Gráfico 9

Estoy dispuesto a realizar cursos de formación en metodologías de inclusión musical fuera de mi horario laboral

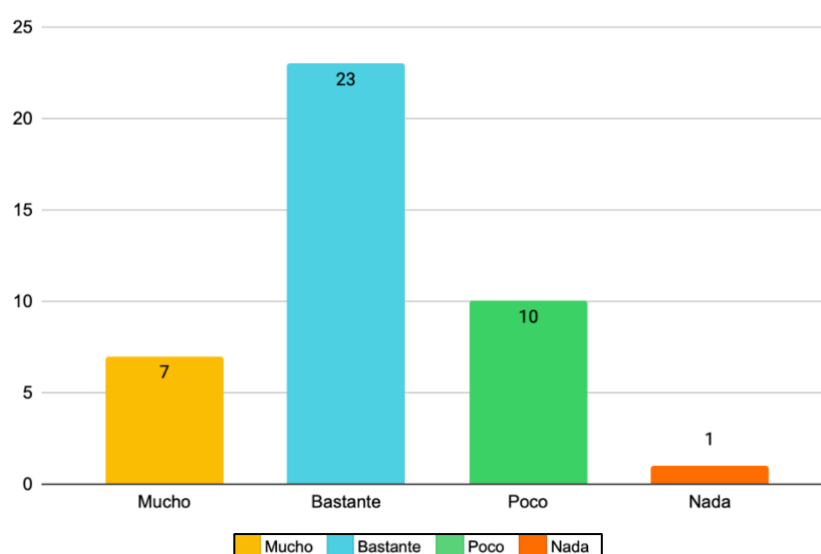


Nota: Elaboración propia

A continuación, de acuerdo con la afirmación “Considero que es posible atender adecuadamente en mi aula a los alumnos con necesidades educativas especiales”, se registraron los siguientes datos: 7 (17,07%) participantes indicaron que lo consideran “mucho”, 23 (56,10%) docentes expresaron que lo consideran “bastante”, 10 (24,39%) manifestaron considerarlo “poco” y 1 (2,44%) participante respondió que no lo consideraba posible. Estos resultados reflejan una diversidad de opiniones entre los docentes encuestados, en la que, por un lado, se observa un alto nivel de confianza en su capacidad de atención, pero, por otro lado, manifiestan tener menos confianza.

### Gráfico 10

Considero que es posible atender adecuadamente en mi aula a los alumnos con necesidades educativas especiales

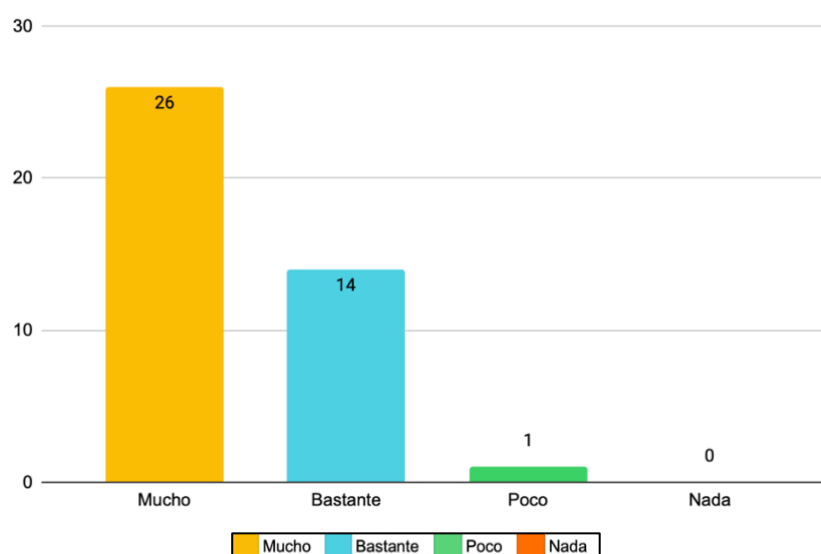


Nota: Elaboración propia

Seguidamente, se observa que muchos de los maestros participantes en el estudio tienen una visión positiva acerca del derecho de escolarizar los alumnos con necesidades especiales en centros públicos, integrándolos con los demás estudiantes. Específicamente, 26 (63,41%) docentes manifestaron estar muy de acuerdo, 14 (34,15%) expresaron estar “bastante” de acuerdo y 1 (2,44%) indicó estar “poco” de acuerdo. Con todo ello, cabe remarcar la alta cantidad de docentes que respaldan firmemente este derecho inclusivo. Sin embargo, también es necesario destacar que hubo una respuesta menos favorable, lo que indica la presencia de cierta discrepancia o reserva por parte de ese docente.

### Gráfico 11

Creo que todos los niños con alguna necesidad especial tienen derecho a ser escolarizados, siempre que sea posible en un centro público, integrados con los demás alumnos



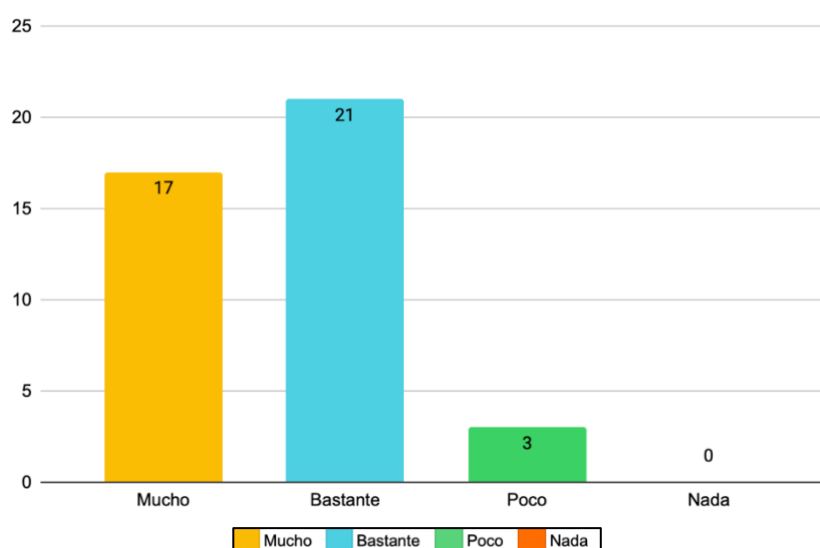
Nota: Elaboración propia



Según la gráfica proporcionada, se puede observar que la mayoría de los maestros participantes en el estudio muestran una actitud positiva hacia el tema en cuestión. Un total de 17 (41,46%) docentes indicaron estar muy de acuerdo, lo que indica una alta disposición. Además, 21 (51,22%) respondieron “bastante”, lo que implica una actitud positiva, aunque tal vez no tan fuerte como la de los primeros. Por último, los 3 (7,32%) participantes restantes mostraron una disposición más negativa, respondiendo estar “poco” dispuestos.

### Gráfico 12

Estoy dispuesto a formarme en lo que debo hacer como profesor de música para atender casos de necesidades educativas especiales

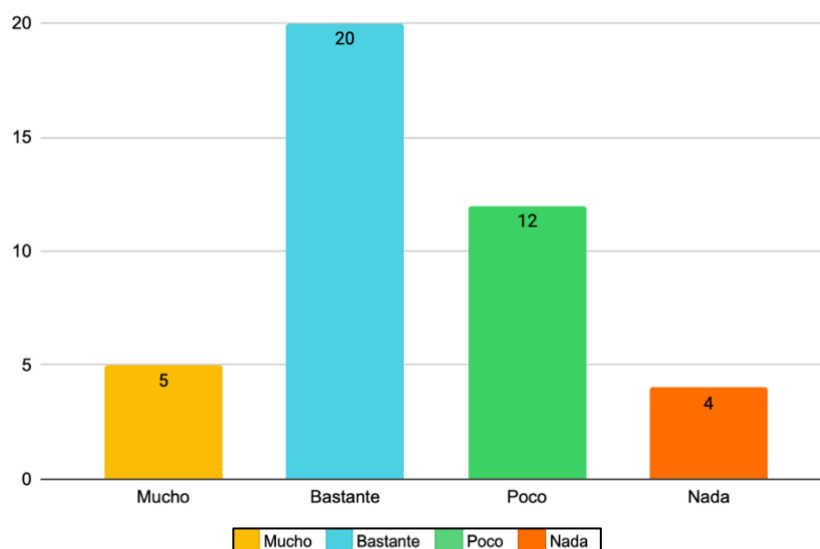


Nota: Elaboración propia

En cuanto a la consideración acerca del tratamiento especial de los niños inmigrantes en el aula, se evidencia una diversidad de opiniones significativa, tal como se refleja en los siguientes resultados obtenidos: 5 (12,20%) docentes manifestaron estar muy de acuerdo, 20 (48,78%) docentes se mostraron “bastante” a favor, 12 (29,27%) de ellos expresaron estar “poco” a favor y 4 (9,75%) docentes no estaban “nada” de acuerdo.

### Gráfico 13

Considero que los niños inmigrantes requieren un tratamiento especial en el aula debido a sus problemas de marginación, aprendizaje lento u otros

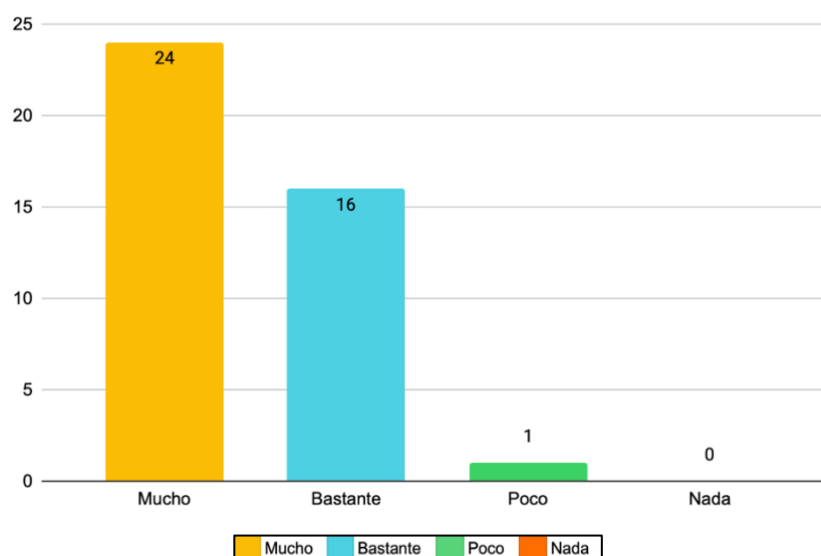


Nota: Elaboración propia

En cuanto al gráfico 14, se observa que hay una visión positiva sobre la positividad de la asistencia a las mismas aulas entre el alumnado con necesidades educativas especiales y el que no tienen dificultades. Esto se refleja en que 24 (58,54%) docentes están en total acuerdo con esto, 16 (39,02%) “bastante” de acuerdo y 1 (2,44%) “poco” de acuerdo. Aun así, vemos que nadie ha contestado estar “nada” a favor de este ítem.

#### Gráfico 14

Creo que es positivo para todos (alumnos y docentes) que el alumnado con necesidades educativas especiales asista a las mismas aulas de música que aquellos que no tienen dificultades

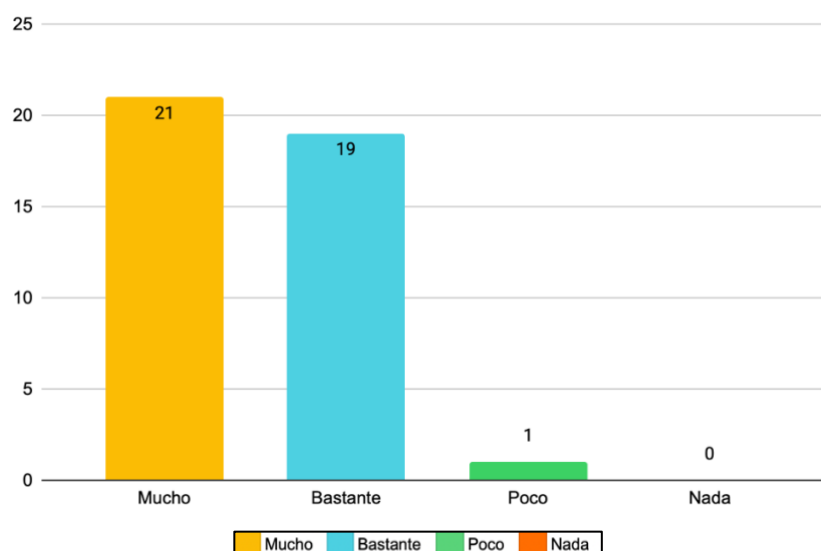


Nota: Elaboración propia

A continuación, se observa una opinión mayoritariamente favorable respecto al siguiente gráfico, el cual representa la mejora en la formación de valores mediante la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula de música. Esta mayoría se refleja en 21 (51,22%) respuestas que muestran un amplio acuerdo, 19 (46,34%) votaciones a “bastante” a favor y 1 (2,44%) docente indicó estar ligeramente de acuerdo.

### Gráfico 15

Creo que el hecho de que haya alumnos con necesidades educativas especiales en el aula de música puede mejorar la formación en valores para todos los demás estudiantes

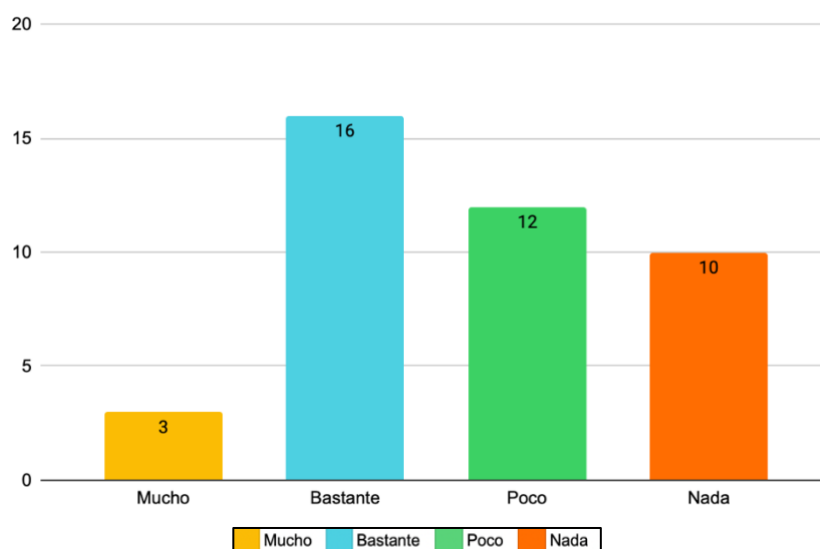


Nota: Elaboración propia

En referencia a la manera de trabajar con los alumnos, se observa una notable diversidad de opiniones. Tres (7,32%) docentes de música consideran que es absolutamente necesario trabajar de la misma manera con todos los alumnos, mientras que 16 (39,02%) docentes lo contemplan “bastante” necesario. Por otro lado, 12 (29,27%) maestros opinan que es “poco” preciso y 10 (24,39%) no lo consideran “nada” necesario.

### Gráfico 16

En mi trabajo habitual en el aula, creo que es necesario trabajar de la misma manera con todos los alumnos



Nota: Elaboración propia

Los resultados de las actitudes de los maestros de educación musical de Osona, muestran un sólido compromiso con la implementación de la inclusión musical en su labor educativa. Estos hallazgos demuestran que estos profesionales están dispuestos a reflexionar y realizar cambios para adaptarse a las necesidades y diversidad de sus estudiantes. Su disposición a promover la igualdad de oportunidades en el aprendizaje de la música es evidente en su compromiso y respaldo hacia la inclusión musical.

A partir de este apoyo, se demuestra una conciencia y una actitud positiva hacia la diversidad en el contexto educativo musical, lo que evidencia una voluntad de adaptación y crecimiento profesional que fomentan un ambiente inclusivo y de calidad.

La disposición y el compromiso de los maestros de educación musical de Osona para brindar una educación musical inclusiva y garantizar oportunidades equitativas para todos los estudiantes, sin importar sus necesidades específicas, es un indicador prometedor y alentador. De esta manera, se fomenta la inclusión y el acceso igualitario a la educación musical, lo que a su vez promueve una experiencia enriquecedora y significativa para todos los alumnos.

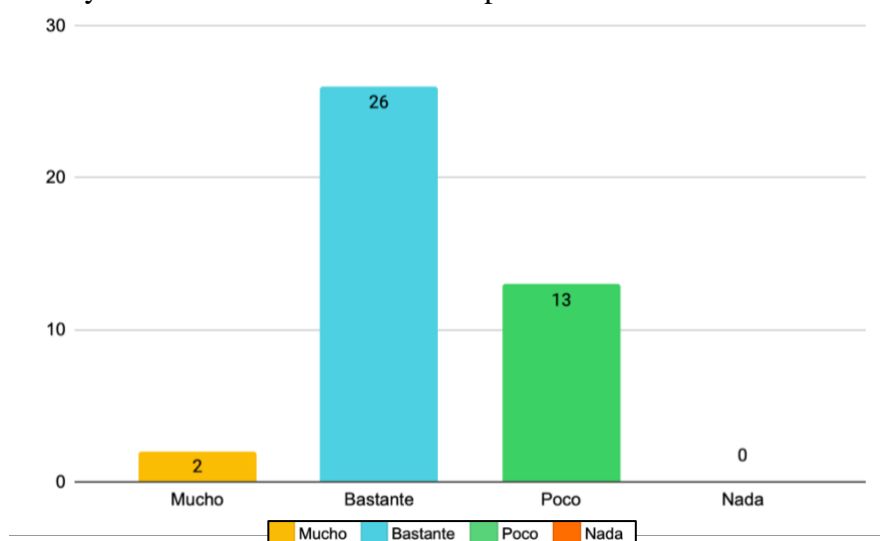
### **3.3. Conocimientos**

Seguidamente, se reflejan las respuestas en referencia a los conocimientos de cada uno de los participantes en el estudio, las cuales contribuirán a enriquecer nuestra comprensión y análisis del tema en cuestión.

En primer lugar, se observa el grado de capacidad de los docentes participantes para trabajar en aulas en que haya niños sin necesidades educativas especiales, pero también con estudiantes con dificultades. Tal como se observa en el gráfico, la mayoría (63,41%) de los maestros de música se sienten “bastante” capacitados para trabajar con esta heterogeneidad, mientras que 13 (31,71%) docentes consideran que están “poco” capacitados para ello. Sin embargo, hay 2 (4,88%) maestros que expresan estar muy capacitados para llevar a cabo clases de música con alumnos con y sin necesidades educativas especiales.

### Gráfico 17

Me considero suficientemente capacitado para trabajar en aulas de música en las que haya niños con y sin necesidades educativas especiales

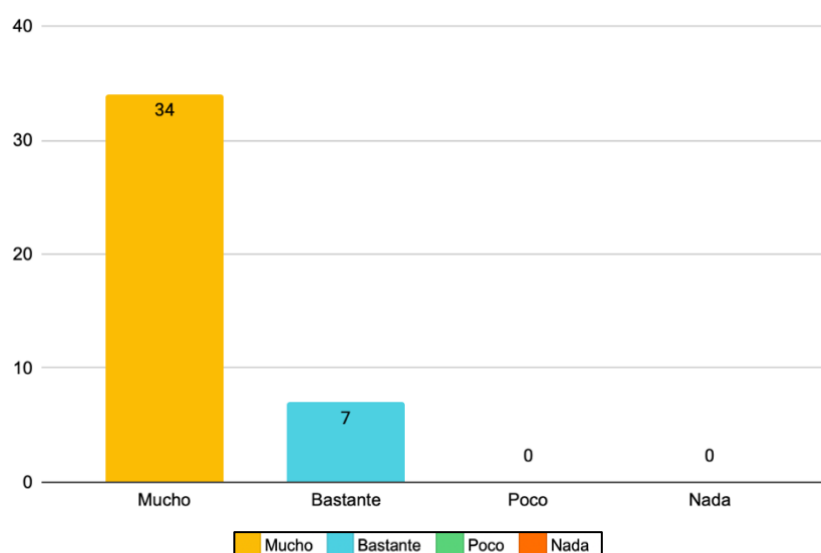


Nota: Elaboración propia

Seguidamente, se observa una clara obviedad en que los maestros participantes consideran un buen docente de música el que sabe adaptar los métodos de trabajo a las características y necesidades de los alumnos. En los resultados numéricos, esto se refleja en que 34 (82,93%) docentes lo consideran “mucho”, mientras que 7 (17,07%) lo consideran “bastante”.

### Gráfico 18

Para ser un buen docente de música es necesario saber adaptar los métodos de trabajo a las características y necesidades de los alumnos



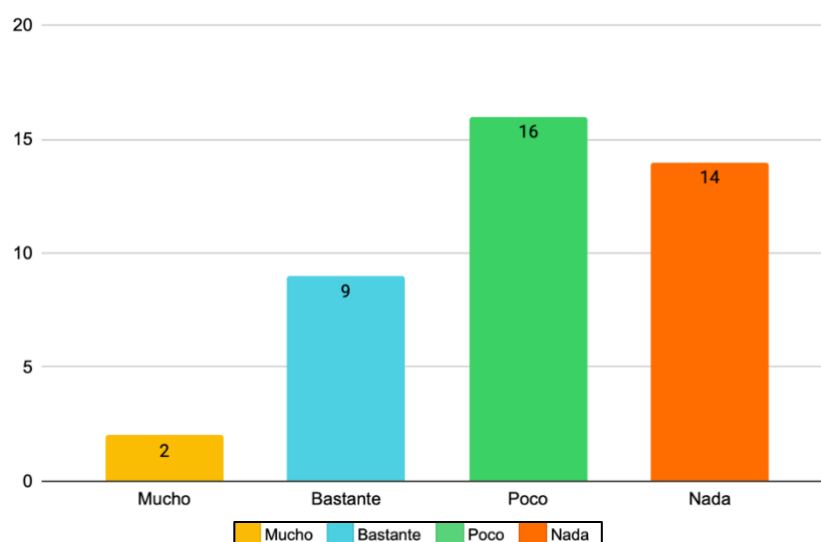
Nota: Elaboración propia



En el gráfico que se presenta a continuación se observa cómo los docentes participantes en el estudio enfocan la educación musical inclusiva. Teniendo en cuenta la afirmación “La educación inclusiva musical trata únicamente de trabajar con niños con dificultades sensoriales, físicas y limitaciones psicológicas”, 2 (4,88%) docentes están en total acuerdo con ella y 9 (21,95%) de ellos están “bastante” a favor. Sin embargo, 16 (39,02%) maestros consideran esta afirmación “poco” acertada, mientras que 14 (34,15%) de ellos no están “nada” de acuerdo.

### Gráfico 19

La educación inclusiva musical trata únicamente de trabajar con niños con dificultades sensoriales, físicas y limitaciones psicológicas

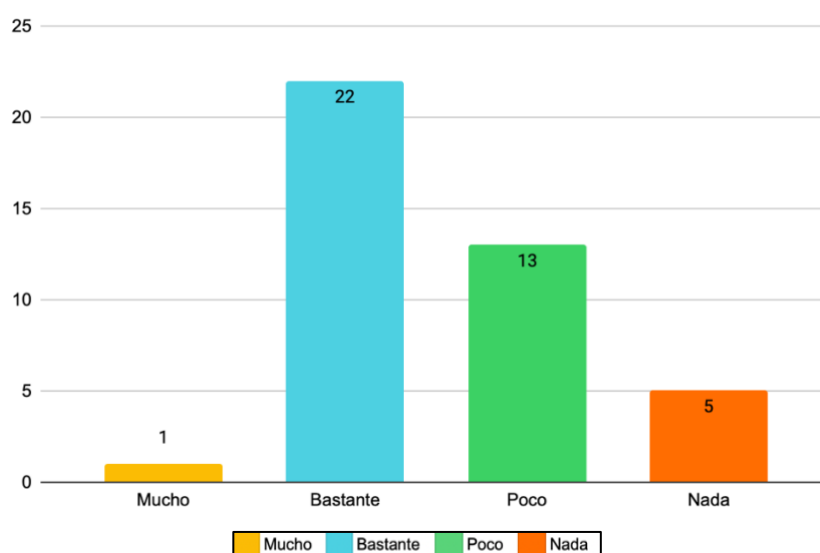


Nota: Elaboración propia

En lo que concierne al siguiente ítem, 22 (53,66%) de los maestros consideran “bastante” que tanto los alumnos con necesidades educativas especiales como los alumnos sin necesidades educativas especiales deberían tener el mismo currículum musical. No obstante, 13 (31,71%) docentes lo consideran “poco” oportuno, mientras que 5 (12,19%) no creen que sea una buena opción en absoluto. Aun así, hay 1 (2,44%) participante que respondió estar en total acuerdo en que el currículum debería ser el mismo.

### Gráfico 20

Los alumnos con o sin necesidades educativas especiales, deberían tener el mismo currículum musical

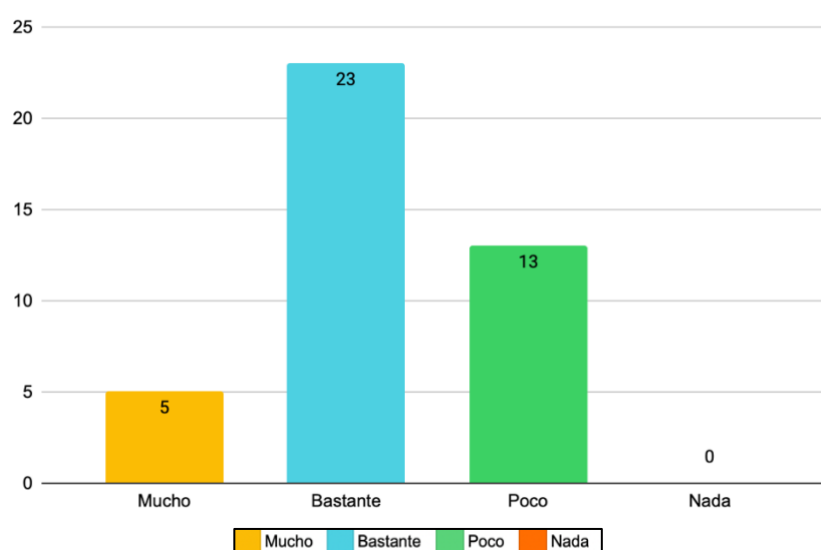


Nota: Elaboración propia

En cuanto a estrategias y habilidades docentes inclusivas para trabajar en el aula de música, 5 (12,19%) de los docentes participantes consideran que poseen un amplio dominio de estas estrategias para promover la inclusión, 23 (56,10%) maestros las evalúan como “bastante” desarrolladas, mientras que 13 (31,71%) de ellos expresan no disponer de muchas estrategias, sino más bien de pocas.

### Gráfico 21

Dispongo de estrategias y habilidades inclusivas para trabajar en el aula de música

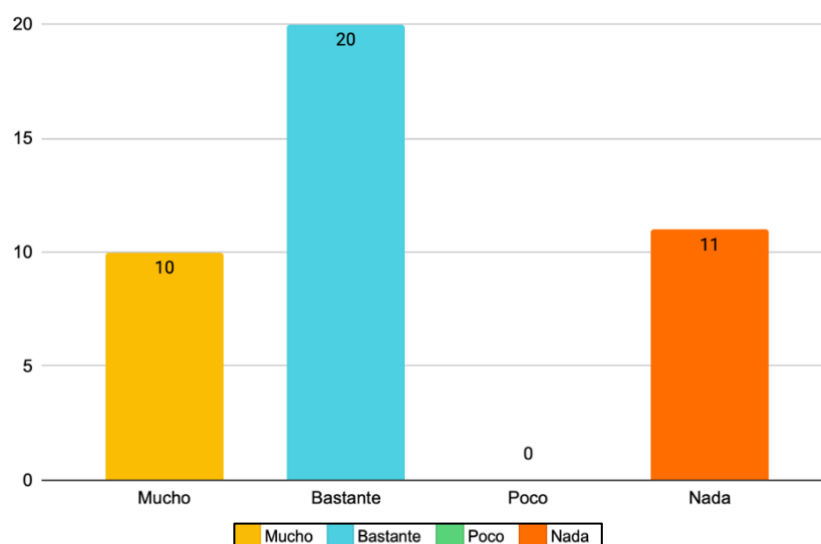


Nota: Elaboración propia

Seguidamente, se puede apreciar los conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños con síndrome de Down, en que 10 (24,39%) docentes expresan estar bien formados y 20 (48,78%) de ellos consideran tener “bastante” conocimiento al respecto. Por otro lado, 11 (26,83%) de los maestros de música participantes reflejaron en sus respuestas no tener ningún conocimiento específico para trabajar en la escuela con niños con síndrome de Down.

### Gráfico 22

Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños con síndrome de Down

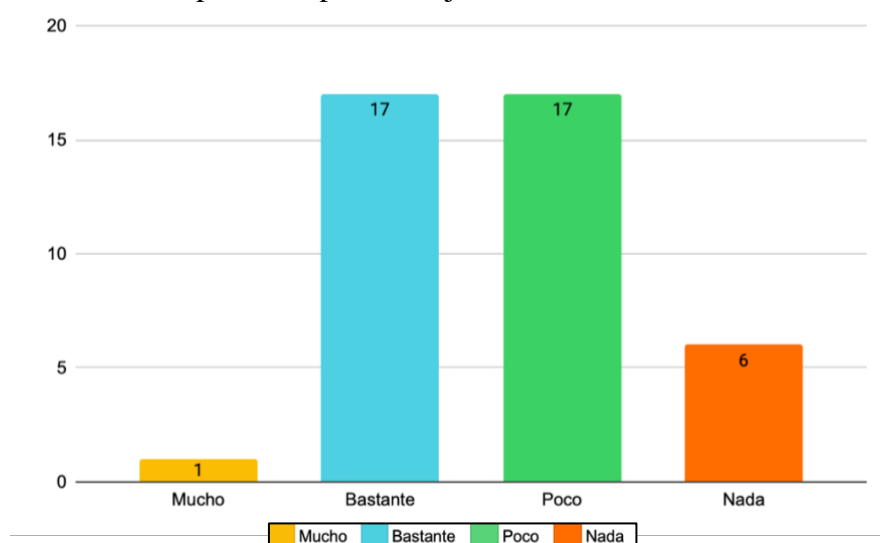


Nota: Elaboración propia

En referencia a los conocimientos para trabajar en la escuela con niños con autismo, se refleja una notable variedad, en que 1 (2,44%) docente expresa tener muchos, 17 (41,46%) otros expresan tener “bastante”, mientras que 17 (41,46%) más consideran tener “poco” conocimiento. Por otro lado, hay 6 (14,64%) docentes quienes no disponen de ningún tipo de conocimiento para trabajar con estos niños.

### Gráfico 23

Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños con autismo

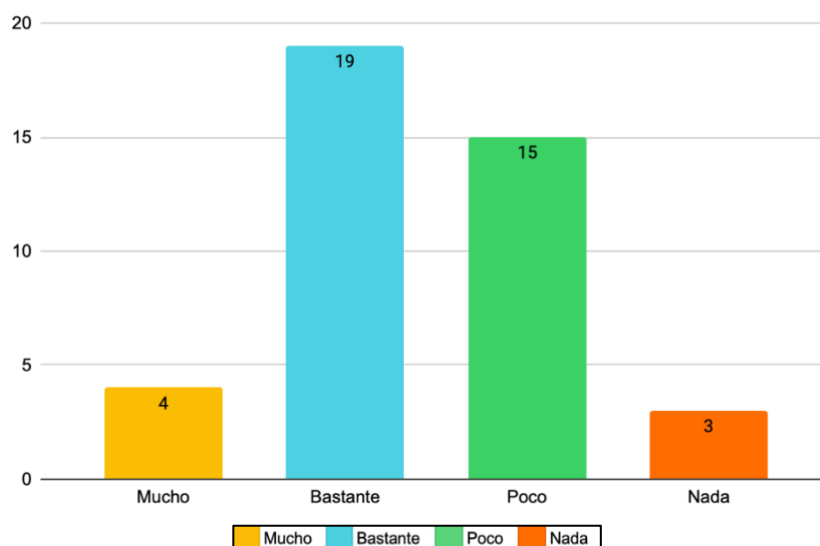


Nota: Elaboración propia

A continuación, se aprecia el conocimiento específico para trabajar en la escuela con niños con dificultades de aprendizaje como la dislexia, la disgrafía y la discalculia. En los correspondientes resultados, 4 (9,76%) de los maestros participantes consideran tener “mucho” conocimiento al respecto, 19 (46,34%) de ellos disponen de “bastante”, 15 (36,58%) expresan tener “poco” y, por último, los 3 (7,32%) restantes no consideran tener ningún conocimiento específico en relación con los niños con dificultades de aprendizaje.

### Gráfico 24

Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños con dificultades de aprendizaje (dislexia, disgrafía y discalculia)

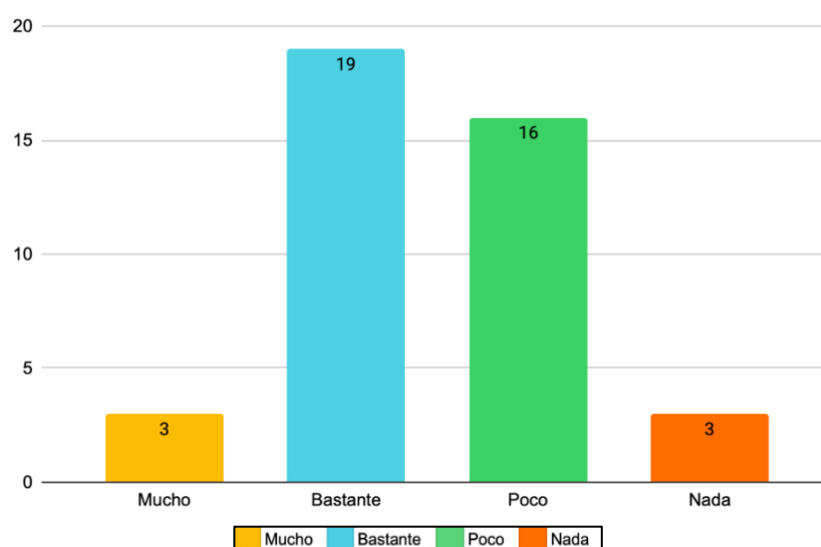


Nota: Elaboración propia

Respecto al siguiente gráfico, 3 (7,32%) de los maestros de música encuestados en el presente estudio reflejan tener muchos conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños con alteraciones de conducta, mientras que 19 (46,34%) docentes consideran tener “bastante” conocimiento. Por otro lado, hay docentes quienes no disponen de tanto conocimiento, de manera que 16 (39,02%) de ellos disponen de “poco” y 3 (7,32%) no tienen ningún tipo sabiduría de este tipo.

### Gráfico 25

Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños con alteraciones de conducta

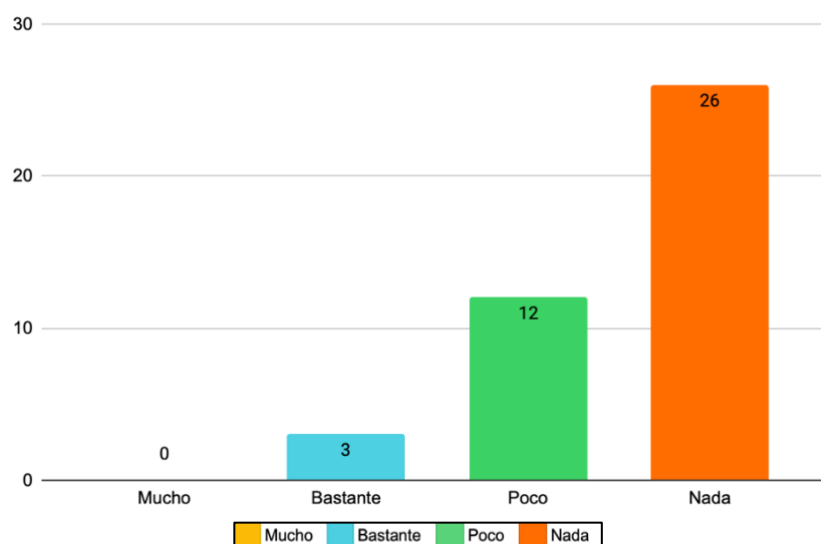


Nota: Elaboración propia

En cuanto a los conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños con parálisis cerebral, no hay ningún maestro que disponga de “mucho” conocimiento al respecto. Sin embargo, 3 (7,32%) docentes expresaron tener “bastante” conocimiento, pero 12 (29,27%) consideraron tener “poco”. Por último, los docentes restantes (63,41%) reflejaron en sus respuestas no tener ningún tipo de conocimiento sobre cómo trabajar con niños con parálisis cerebral.

### Gráfico 26

Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños con parálisis cerebral



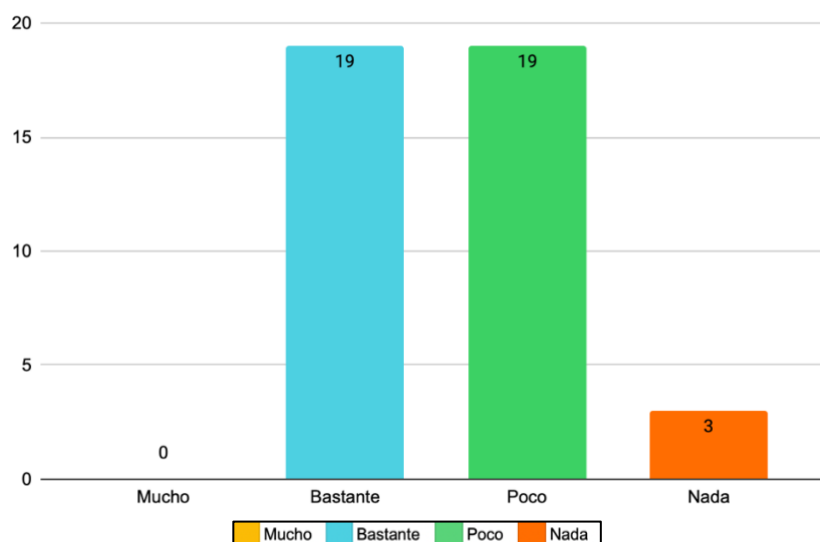
Nota: Elaboración propia



Para terminar con el apartado de conocimientos, se observa que hay una igualdad numérica en el siguiente ítem, reflejando que 19 (46,34%) docentes de música se sienten “bastante” formados para responder a las exigencias educativas de la integración en las escuelas, mientras que otros 19 (46,34%) se consideran “poco” formados al respecto. Hay otros 3 (7,32%) participantes que reflejaron no estar nada formados ni asistidos para responder a estas.

### Gráfico 27

Como maestro de música me siento suficientemente formado y asistido para responder a las exigencias educativas de la integración en las escuelas



Nota: Elaboración propia

Teniendo en cuenta cada uno de los resultados relacionados con los conocimientos de los docentes de música de Osona, se revela que la mayoría de ellos se sienten capacitados para trabajar en aulas con estudiantes con y sin necesidades educativas especiales, de manera que algunos consideran tener habilidades docentes inclusivas, mientras que otros expresan tener pocas estrategias.

En este apartado, se muestra cierta diversidad de opiniones y niveles de preparación diferentes entre los maestros de educación musical en relación con la

inclusión educativa y la atención a las necesidades de los estudiantes con diferentes capacidades. Con esto, resalta la importancia de continuar desarrollando la formación y los conocimientos de los docentes para garantizar una enseñanza de calidad y equitativa para todo el alumnado.

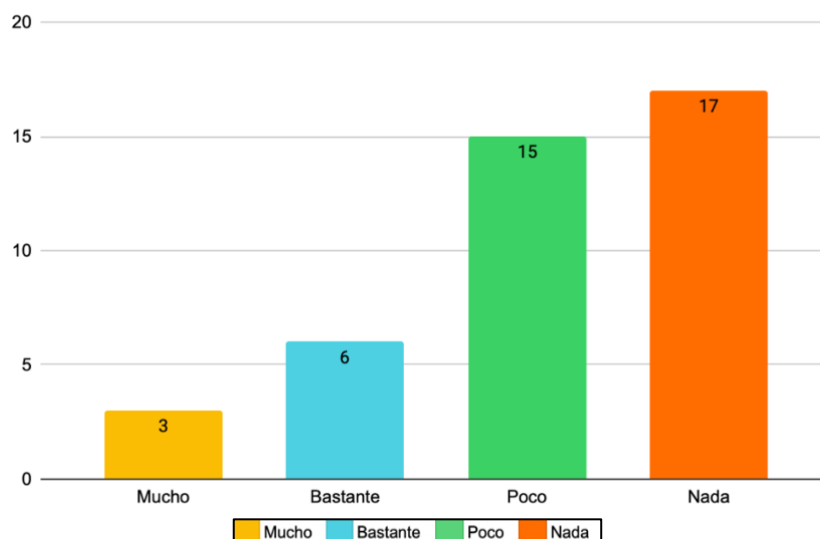
### 3.4. Prácticas

Como último apartado de resultados, se relacionaron los ítems con las prácticas de cada uno de los docentes participantes en el estudio. De esta manera, este permitirá hacer un buen análisis para identificar las prácticas comunes y las diferencias entre los docentes.

En primer término, en la siguiente gráfica se refleja la experiencia de los docentes como maestros de música de niños con síndrome de Down. En este caso, se observa que 3 (7,32%) participantes tienen mucha experiencia y otros 6 (14,64%) disponen de “bastante”. Por otro lado, hay 15 (36,58%) docentes que expresan haber tenido la oportunidad de trabajar “poco” con estos niños y los 17 (41,46%) restantes no disponen de ninguna experiencia profesional en este aspecto.

#### Gráfico 28

A lo largo de mi experiencia profesional como maestro de música he tenido la oportunidad de trabajar con niños con síndrome de Down

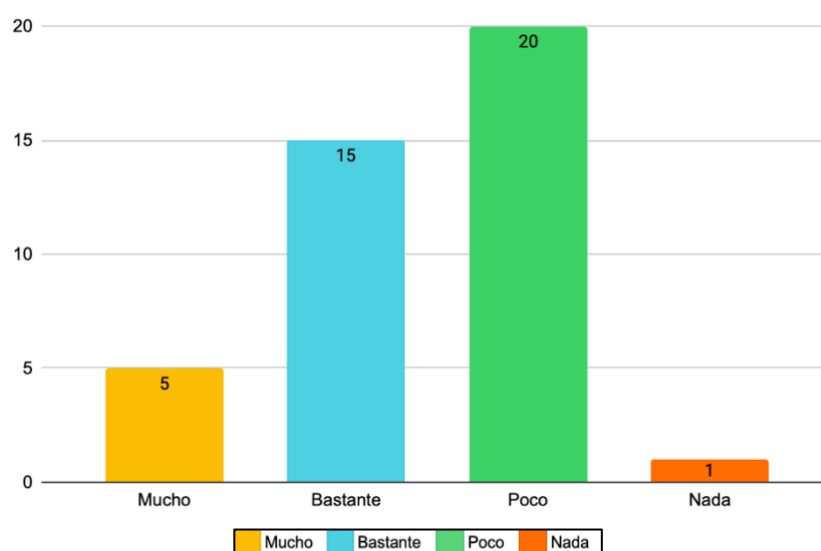


Nota: Elaboración propia

A continuación, se presenta la experiencia profesional de los docentes participantes como maestros de música con niños con autismo. Se observa que solo 5 (12,20%) docentes han respondido “mucho”, lo que significa tener una gran experiencia, y otros 15 (36,58%) reflejan haber tenido “bastante”. Sin embargo, hay 20 (48,78%) maestros que manifiestan tener poca experiencia profesional al respecto y 1 (2,44%) no ha trabajado nunca musicalmente con niños con autismo.

### Gráfico 29

A lo largo de mi experiencia profesional como maestro de música he tenido la oportunidad de trabajar con niños con autismo

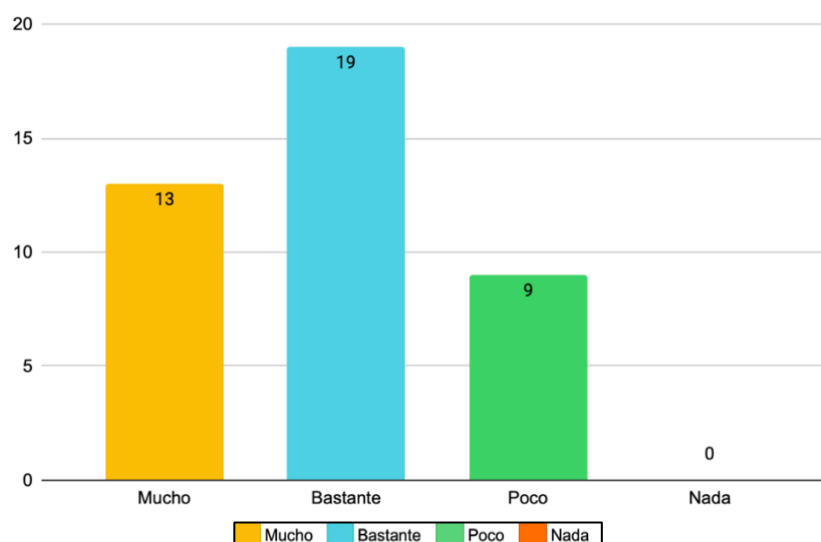


Nota: Elaboración propia

En el caso del gráfico 29, se refleja la experiencia profesional de trabajar con niños con dificultades de aprendizaje, como dislexia, disgrafía y discalculia. Se observa que la oportunidad de trabajar con ellos es más grande que con el ítem anterior. Esto se refleja de la siguiente manera: 13 (31,71%) docentes respondieron “mucho”, 19 (46,34%) de ellos respondieron “bastante”, otros 9 (21,95%) contestaron “poco” y ningún participante mencionó “nada”.

### Gráfico 30

A lo largo de mi experiencia profesional como maestro de música he tenido la oportunidad de trabajar con niños con dificultades de aprendizaje (dislexia, disgrafía y discalculia)

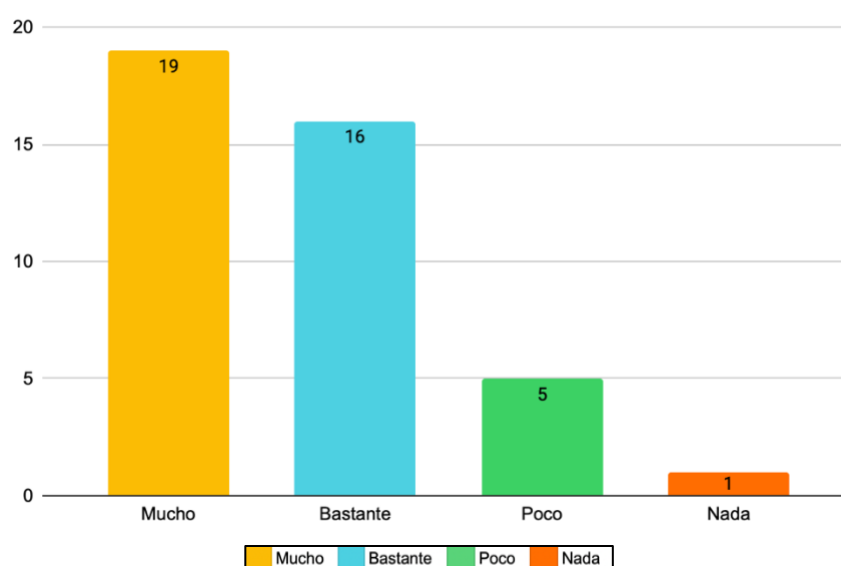


Nota: Elaboración propia

En el caso de la experiencia profesional de trabajar con niños con alteraciones de conducta, se refleja en los resultados 19 (46,34%) docentes, quienes reflejan su “mucho” experiencia al respecto. Otros 16 (39,02%) respondieron haber tenido “bastante” experiencia, mientras que 5 (12,20%) docentes contestaron tener poca experiencia. Además, el participante restante (2,44%) mencionó no tener ninguna experiencia profesional como maestro de música con niños con alteraciones de conducta.

### Gráfico 31

A lo largo de mi experiencia profesional como maestro de música he tenido la oportunidad de trabajar con niños con alteraciones de conducta

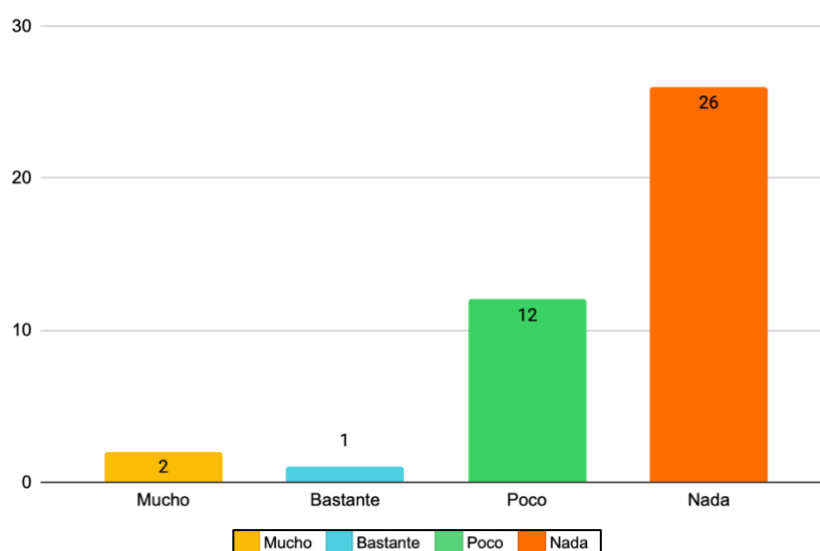


Nota: Elaboración propia

En referencia a la oportunidad de los docentes participantes en el presente estudio para trabajar con niños con parálisis cerebral es muy baja en comparación a los otros ítems, ya que 2 (4,88%) docentes respondieron “mucho” y 1 (2,44%) respondió “bastante”. Hubo 12 (29,27%) maestros que reflejaron tener poca experiencia profesional con estos niños, mientras que 26 (63,41%) maestros contestaron no haber tenido ninguna oportunidad para ello.

### Gráfico 32

A lo largo de mi experiencia profesional como maestro de música he tenido la oportunidad de trabajar con niños con parálisis cerebral

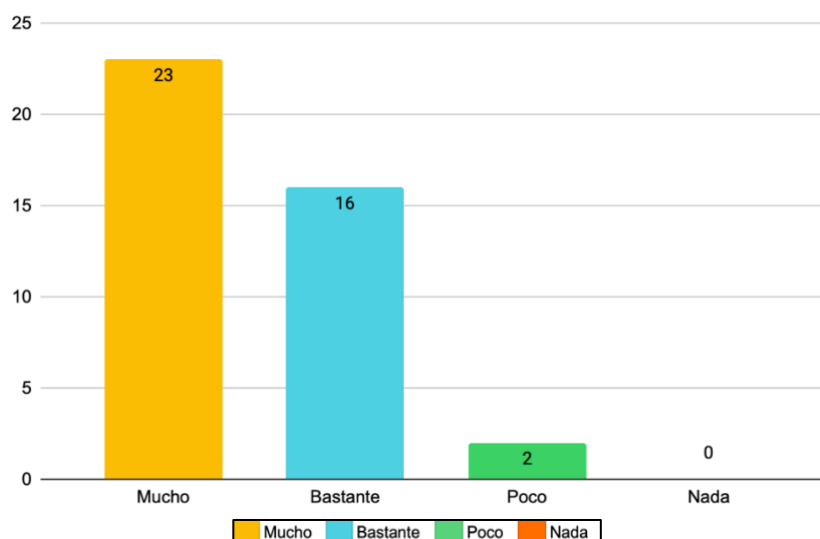


Nota: Elaboración propia

En cuanto al siguiente ítem, se observa que los participantes construyen mayoritariamente cierta igualdad en el aula de música entre todo el alumnado. Son 23 (56,10%) los docentes que respondieron construir mucha igualdad y 16 (39,02%) los que contestaron construir “bastante” igualdad. Por otro lado, hay dos (4,88%) maestros que reflejaron construir poca igualdad en el aula de música.

### Gráfico 33

Intento construir igualdad en el aula de música, independientemente de las características de los alumnos

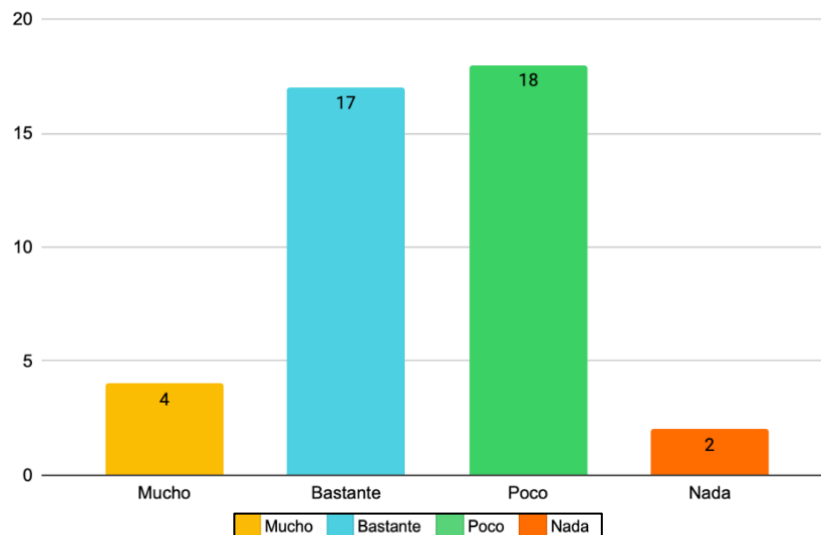


Nota: Elaboración propia

A la hora de planificar musicalmente para alumnos con necesidades educativas específicas, se aprecia en el gráfico 34 cierta diversidad de respuestas: 4 (9,76%) docentes respondieron que planifican “mucho” para estos alumnos, 17 (41,46%) maestros contestaron “bastante”, 18 (43,90%) de ellos reflejaron elaborar “poco” estas planificaciones musicales específicas y 2 (4,88%) mencionaron no llevarlas a cabo.

### Gráfico 34

Elaboro planificaciones musicales específicas para los alumnos con necesidades educativas especiales



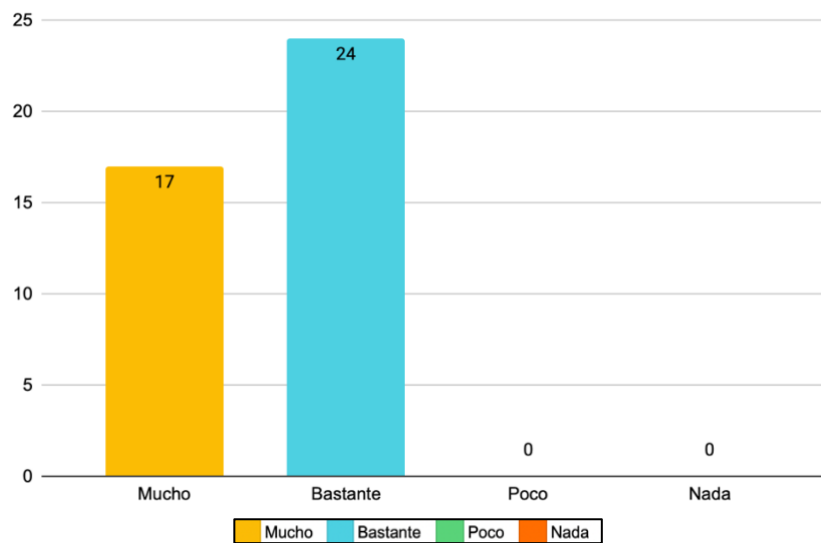
Nota: Elaboración propia



A continuación, se refleja cuanto los docentes de música tienen en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, lo que consta que 17 (41,46%) lo tienen mucho en cuenta, mientras que 24 (58,54%) solo bastante. Por lo que hace a las respuestas de “poco” y “nada” no hubo ningún participante que las marcara.

### Gráfico 35

En mi aula de música tengo en cuenta los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos

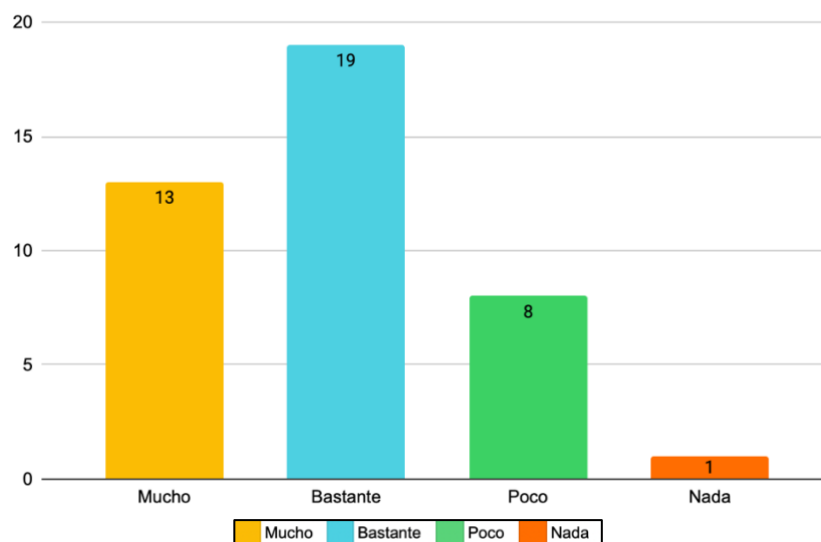


Nota: Elaboración propia

En lo que concierne al siguiente ítem, se explicita un resultado positivo en la elaboración de informes musicales personalizados que reflejan el progreso de todo el alumnado adaptándose a sus necesidades. En el estudio han participado 13 (31,71%) docentes quienes reflejan llevarlo “mucho” a cabo, mientras que hay 19 (46,34%) que respondieron “bastante”. Por otro lado, hay 8 (19,51%) maestros de música que los elaboran “poco” y 1 (2,44%) que no los elabora.

### Gráfico 36

Elaboro informes musicales personalizados que reflejen el progreso de todos los alumnos adaptándose a sus necesidades

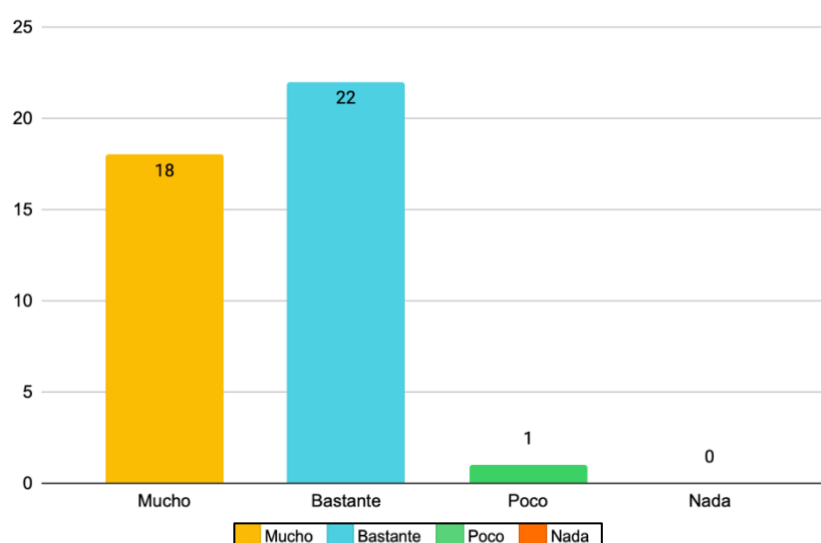


Nota: Elaboración propia

Según el gráfico siguiente, se observa una visión positiva respecto al enfoque hacia la igualdad y la inclusión en las prácticas de los maestros participantes en el estudio. Un total de 18 (43,90%) docentes reflejaron enfocarse “mucho” hacia la igualdad y la inclusión, y 22 (53,66%) otros respondieron “bastante”. Por otro lado, hubo un (2,44%) participante que contestó enfocarse “poco” al respecto.

### Gráfico 37

Mi práctica educativa musical se enfoca hacia la igualdad y la inclusión

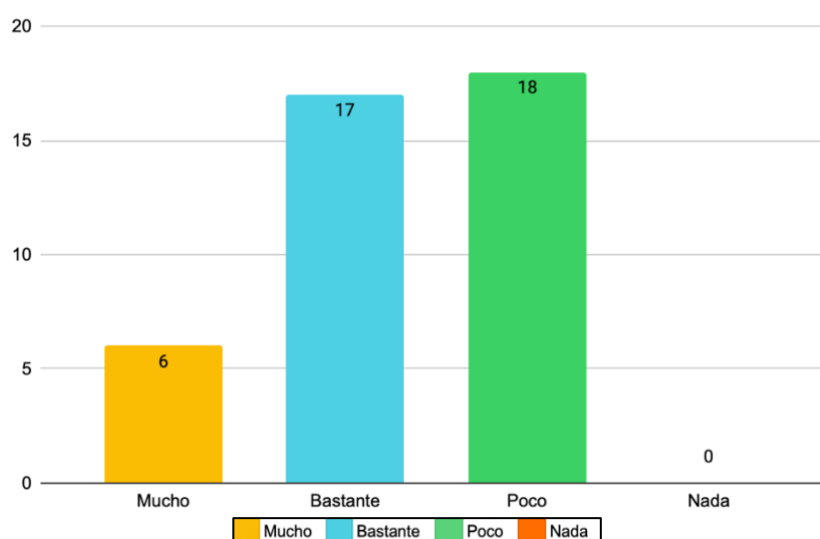


Nota: Elaboración propia

En cuanto a la elaboración de materiales musicales para aquellos niños que necesitan adaptaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se observa que 6 (14,64%) de los docentes encuestados construyen “mucho”, mientras que 17 (41,46%) mencionaron construir “bastante”. Por otro lado, los 18 (43,90%) maestros restantes respondieron elaborar “poco” material adaptado para los niños que lo necesitan.

### Gráfico 38

Construyo materiales musicales para aquellos niños que necesitan adaptaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje

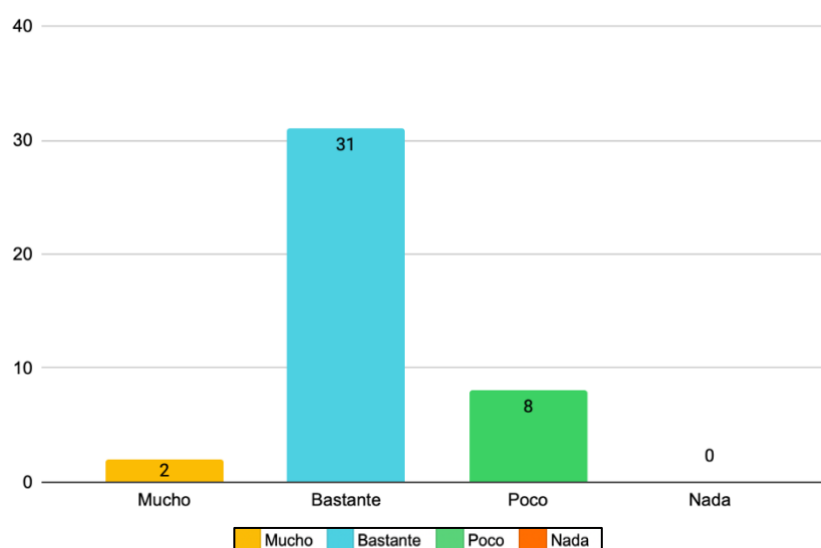


Nota: Elaboración propia

A continuación, se visualiza que 2 (4,88%) de los maestros participantes en el estudio consideran que ofrecen un soporte musical muy suficiente a los estudiantes con algún tipo de necesidad, mientras que 31 (75,61%) docentes consideran que es “bastante” suficiente. Sin embargo, hay 8 (19,51%) encuestados que definen su soporte musical como “poco” suficiente.

### Gráfico 39

Considero que ofrezco un soporte musical suficiente a los estudiantes con algún tipo de necesidad

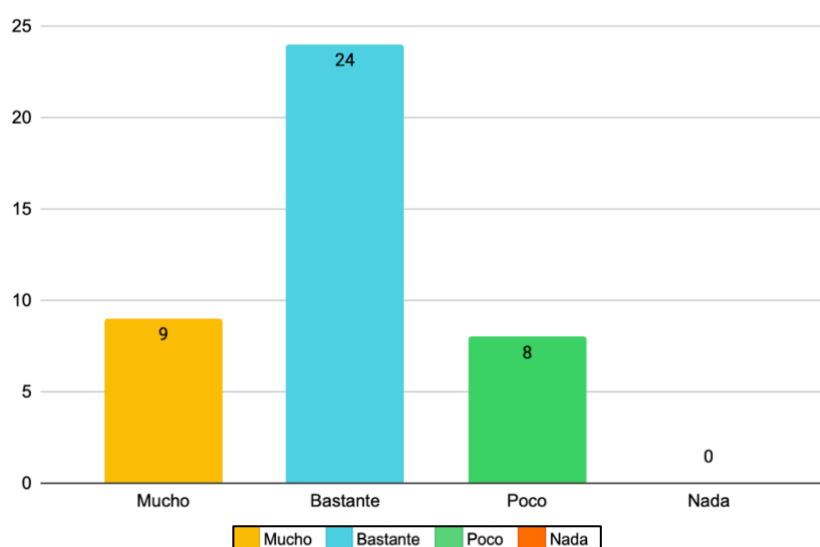


Nota: Elaboración propia

Seguidamente, se contempla que 9 (21,95%) de los maestros encuestados buscan “mucho” información a la hora de trabajar con alguna necesidad educativa especial, mientras que 24 (58,54%) otros consideran hacerlo “bastante” i los 8 (19,51%) restantes creen hacerlo “poco”.

#### Gráfico 40

Busco información cuando la necesito a la hora de trabajar con alguna necesidad educativa especial en el aula de música

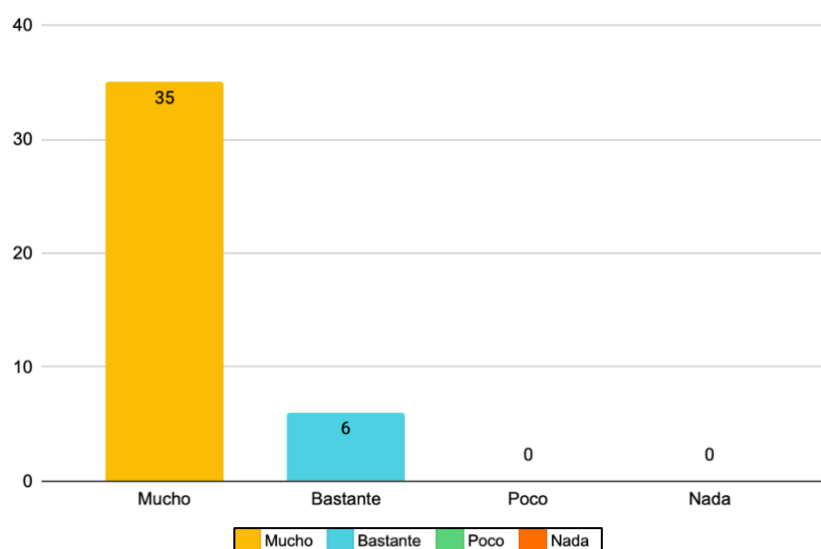


Nota: Elaboración propia

En cuanto al respecto mutuo entre maestro y alumnos, se aprecia en el gráfico que la gran mayoría de los encuestados (85,37%) contestan demostrarlo “mucho”, mientras que los 6 (14,63%) restantes consideran lo manifiestan “bastante”.

#### Gráfico 41

En mi aula de música, promuevo un ambiente de respeto mutuo entre todos los alumnos, sin hacer distinciones de ningún tipo

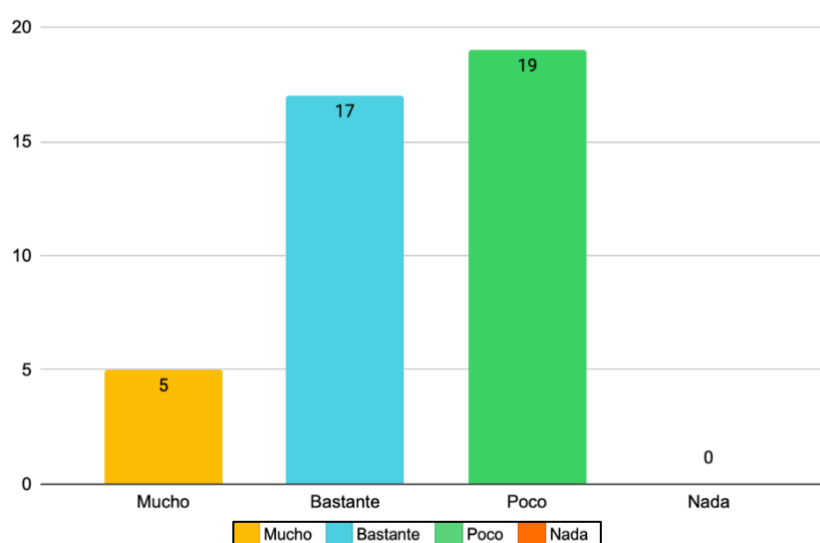


Nota: Elaboración propia

Por último, con tal de analizar la realidad de las aulas, se observa que 5 (12,20%) docentes han tenido muchos alumnos con necesidades educativas especiales en sus aulas. Otros 17 (41,46%) han tenido la oportunidad de trabajar con bastantes y los otros 19 (46,34%) han trabajado poco con ellos.

### Gráfico 42

Hay muchos casos de niños con necesidades educativas especiales en mis aulas de música



Nota: Elaboración propia

En cuanto a los resultados relacionados con las prácticas de los docentes encuestados en el estudio, se muestra una cierta diversidad de experiencias al trabajar con diferentes necesidades educativas especiales en el aula de música. Aun así, la mayoría de los docentes coinciden a la hora de construir igualdad en el aula, esforzándose por crear un ambiente equitativo y respetuoso para todos los estudiantes.

En los gráficos, también se aprecia una no muy buena elaboración de materiales adaptados, de manera que se observa diferentes niveles de esfuerzo en este aspecto. Por lo contrario, los maestros realizan búsqueda de información para saber cómo trabajar con las diferentes necesidades educativas especiales que se encuentran en su aula.



#### 4. Discusión

En este apartado, se realizará un análisis exhaustivo de los resultados obtenidos, contrastándolos con el “Index for Inclusion” de Booth y Ainscow (2011) y con las referencias utilizadas en el marco teórico. En consecuencia, se explicará todo lo descubierto a lo largo del estudio a través de la identificación de coincidencias, contradicciones y divergencias observadas.

Tras observar y analizar cada uno de los resultados de la encuesta, se puede detectar una percepción equilibrada de la educación inclusiva musical, la cual fue previamente definida por Díaz y Moliner (2020) como la garantía de acceder a una educación musical, independientemente de las diferencias individuales. Sin embargo, en relación con los maestros encuestados, en el gráfico 19 se puede observar cierta diferencia entre las consideraciones de qué abarca la educación inclusiva musical. Se aprecia que hay una gran mayoría de maestros que no consideran que solo se trate de trabajar con los niños con dificultades sensoriales, físicas y limitaciones psicológicas, mientras que hay otros docentes que expresan la opinión de que solo se acerca a estas dificultades.

Considerando la primera dimensión del “Index for Inclusion” de Booth y Ainscow (2011), denominada “Crear culturas inclusivas”, se enfatiza “la creación de una comunidad segura, acogedora y colaboradora”. Esta tiene como objetivo fomentar valores inclusivos que sean compartidos con toda la comunidad educativa, lo cual en el gráfico 15 se aprecia que los encuestados tienen una visión muy positiva sobre ello. Uno de esos valores es el respeto, y esto se ve reflejado en el gráfico 41, donde se muestra que los maestros de música de primaria en Osona promueven un respeto mutuo sin considerar las diferencias entre unos y otros. Cabe destacar que este respeto es imprescindible y, como explica Sabbatella (2008), se logra cuando el docente fomenta

actitudes integradoras e inclusivas, teniendo en cuenta que es un proceso que requiere tiempo y paciencia.

Otro de los valores inclusivos que nos muestran Booth y Ainscow (2011) es la igualdad. Este se considera un pilar fundamental en la educación inclusiva, y en los gráficos 33 y 37 se observa que los docentes lo tienen presente y lo fomentan en su práctica educativa. Sin embargo, los resultados también muestran que, aunque hay intención de promover la igualdad e inclusión, en la práctica puede haber cierta disminución del índice de estas.

La música es uno de los recursos más utilizados para promover una educación fundamentada en la igualdad (Gimeno, 2017), valor que se reconoce en la singularidad de cada estudiante, teniendo en cuenta sus propias habilidades, necesidades y desafíos. De hecho, en el estudio llevado a cabo por Brown et al. (2010) y enfocado en la población infantil en situación de vulnerabilidad, se llega a la conclusión de que la enseñanza de la música brinda oportunidades educativas significativas para estudiantes con distintos orígenes y necesidades.

En este momento, resulta relevante analizar el gráfico 13, el cual aborda el tratamiento especial necesario para los niños inmigrantes debido a sus problemas de marginación, aprendizaje lento u otras circunstancias. Tal y como explica Sabbatella (2008), es importante tener en cuenta que el maestro debe mantener equidad entre los estudiantes, aunque necesitamos prestar un cuidado especial, sobre todo en el momento en el que el alumno accede por primera vez en el centro (Booth y Ainscow, 2011). Además, en este gráfico se observan diversas opiniones sobre cómo brindar este trato especial que se debe proporcionar, variando desde considerar que necesitan “mucho” hasta considerar que no requieren ninguno. Es fundamental recordar que, como se ha mencionado previamente, es imprescindible tratar al alumnado con igualdad y respeto

en el contexto educativo, tratando a cada uno según sus necesidades y características. Dicha afirmación desprende una opinión positiva según los participantes del estudio (véase gráfico 8).

En este escenario, a pesar de promover la igualdad, es necesario reconocer que cada estudiante requiere un enfoque de enseñanza personalizado para favorecer su desarrollo y aprendizaje de manera óptima. En este sentido, es relevante analizar el gráfico 16, que aborda la cuestión sobre si se debe trabajar de la misma manera con todos los estudiantes. Se observa una amplia variedad de opiniones al respecto, predominando la idea de que no debería aplicarse una misma estrategia para todos, debido a que cada estudiante posee características distintas. Además, en referencia a los gráficos 34 y 35, se observa un nivel estándar de elaboración de planificaciones musicales específicas, pero se aprecia que tienen en cuenta los distintos ritmos de aprendizaje. Tal y como expresan Booth y Ainscow (2011), para desarrollar unas prácticas inclusivas es importante que “las unidades didácticas respondan a la diversidad de los alumnos”, así como también deben ser accesibles a todos los estudiantes.

Por ejemplo, algunos niños inmigrantes podrían requerir apoyo adicional para superar las barreras culturales o lingüísticas que enfrentan, mientras que otros podrían necesitar un ritmo de aprendizaje más pausado para asimilar los contenidos adecuadamente. Es importante reflexionar sobre estas diferencias y adaptar las prácticas educativas para que todo el alumnado alcance su máximo potencial académico, recibiendo la atención y el apoyo necesarios.

Por ello, Aparicio y León (2018), en su estudio sobre la música como modelo de inclusión social en espacios educativos, mencionan varios beneficios de este arte para recalcar su importancia en el contexto de la educación inclusiva. Entre estos puntos

positivos, destaca la mejora de la convivencia e inclusión en el entorno escolar, lo cual conlleva una mayor integración de los estudiantes.

Con relación a la integración del alumnado, se puede observar una actitud positiva en el gráfico 11 y 14, donde se le otorga una gran importancia al derecho de escolarizar a todos los niños con necesidades especiales en un centro público y compartir las mismas aulas de música con el resto del alumnado. No obstante, en el gráfico 27 se evidencia que una parte del profesorado encuestado considera que se siente “bastante” preparado para abordar la integración, pero no al 100% para enfrentar todas las demandas educativas. La otra parte de los docentes responde que están “poco” o “nada” formados. Por lo tanto, nos encontramos frente a un desafío para la educación inclusiva musical, lo que sugiere la necesidad de tener en cuenta que, para promover la integración y la igualdad en el aula, el educador debe estar familiarizado con las dinámicas sociales en el aula y ser capaz de identificar los roles que asumen los estudiantes (Sabbatella, 2008). De esta manera, será posible abordar las situaciones de manera adecuada y promover un ambiente social agradable para facilitar la inclusión de todo el alumnado.

También nos enfrentamos a otro reto, aunque en términos cuantitativos no destaca tanto como el anterior. Los resultados reflejan que la mayoría de los docentes considera importante trabajar a partir de la inclusión musical en sus aulas (véase gráfico 5), están a favor de la inclusión musical de cualquier alumno (véase gráfico 7) e intentan adaptarse a las necesidades y características de todos los alumnos (véase gráfico 18). A pesar de ello, el desafío se observa al contrastar estos resultados con el gráfico 17, donde el índice sobre si se sienten suficientemente capacitados para trabajar en aulas de música con niños con y sin necesidades educativas especiales disminuye. Lo mismo ocurre en el gráfico 21, en el que se refleja si se disponen de estrategias y habilidades

inclusivas para trabajar en el aula de música. En este caso, se observa que 3 de los docentes que respondieron que se sienten suficientemente capacitados en el gráfico 17, expresan en el número 21 que disponen de muchas estrategias y habilidades. Por lo tanto, en esta circunstancia nos encontramos con 3 maestros de música que, aunque dispongan de muchos métodos y aptitudes, no se sienten al máximo de competentes para ejercer clases en aulas en las que haya niños con y sin necesidades educativas especiales. Esta es una de las problemáticas que comentan Durán y Giné (2011) en la que explican la importancia de la formación del profesorado para desarrollar una buena educación inclusiva y enfrentar la diversidad del alumnado, considerando que la escuela inclusiva es uno de los mayores retos actuales que encaran los sistemas educativos, los centros, el profesorado y la sociedad.

Teniendo en cuenta que los índices de los dos últimos gráficos comentados no reflejan una capacitación máxima, podría ser necesario actualizar el conocimiento. De hecho, desde los gráficos 22 al 26 se observa que la preparación para trabajar en la escuela con niños con síndrome de Down, autismo, dificultades de aprendizaje, alteraciones de conducta y parálisis cerebral es insuficiente. Esto es preocupante, dado que en cualquier momento es posible encontrarse con niños que presenten alguna de estas características. Por lo tanto, es esencial estar bien preparado y poseer mayor conocimiento en áreas específicas para brindar una educación de calidad y apoyo adecuado a todo el alumnado (Merck y Johnson, 2017).

Sin embargo, aunque los conocimientos de los docentes encuestados sean limitados, es importante destacar la disposición de los maestros encuestados para reflexionar sobre la propia labor educativa (véase gráfico 6), la predisposición para buscar información necesaria para trabajar con niños con necesidades especiales (véase gráfico 40) y la participación en cursos de formación sobre la inclusión musical dentro o

fuera del horario laboral (véase gráficos 9 y 12). Tal y como expresan Merck y Johnson (2017), los maestros deben estar dispuestos a investigar y reflexionar. De esta manera, podemos evidenciar que se promoverá una clara mejora en la práctica educativa de la inclusión musical al formar docentes reflexivos que colaboren activamente para mejorar su habilidad y la del centro, (Arnaiz, 2003). Es relevante considerar que la educación y el conocimiento están en constante desarrollo, y la investigación desempeña un papel crucial para mantenerse al día, lo que permite ofrecer una enseñanza pertinente y actualizada.

La investigación desempeña un papel fundamental en varios aspectos, siendo uno de ellos la comprensión del currículo educativo. En particular, el currículo debe ser amplio y adaptable para abordar la diversidad presente en las aulas y permitir tomar decisiones que se ajusten a distintas realidades sociales, culturales e individuales.

En relación con el currículum musical, el gráfico 20 muestra que los encuestados tienen diversas opiniones sobre si todos los alumnos deberían seguir el mismo. La mayoría de ellos opina estar “bastante” de acuerdo con esta afirmación. No obstante, es importante reconocer que se trata de una opinión subjetiva y lo realmente esencial es la aplicación de un currículum musical inclusivo y enriquecedor que atienda las necesidades y preferencias de todos los estudiantes. A partir de aquí, tal y como expresan Meza y Briones (2020), utilizando las actividades y recursos apropiados, se podrá alcanzar de manera efectiva el objetivo establecido inicialmente con el estudiante.

En cuanto a los materiales utilizados por los maestros participantes en este estudio, se puede observar en el gráfico 38 que todos los docentes construyen recursos, pero existen diferencias en la cantidad. Un pequeño número de maestros los crean en gran medida, una mayor cantidad de docentes lo hacen una cantidad considerable, y un mayor volumen de docentes lo hace en menor medida. De todas formas, al observar el

gráfico 39, se contempla que la gran mayoría de los participantes sienten que ofrecen un soporte musical suficiente a los estudiantes con algún tipo de necesidad. Por lo tanto, se presenta una contradicción de respuestas. En este momento, es relevante destacar uno de los indicadores de Booth y Ainscow (2011) en el “Index for Inclusion”, que señala que, para fomentar prácticas inclusivas, el profesorado debería generar recursos para respaldar el aprendizaje y la participación, lo cual, como se ha analizado, no se cumple en gran medida.

Tal y como expresan Merck y Johnson (2017), hay que dar especial importancia a los recursos que dan los maestros de música, ya que les ayudan a adaptarse a todas las necesidades que los estudiantes puedan tener. De esta manera, se logrará “un equilibrio entre la instrucción inclusiva y un currículo apropiado que se imparta en el entorno más eficaz” (Bryant et al., 2016, p.27).

Otro punto clave para lograr una buena inclusión musical es la aplicación de una evaluación global y amplia (Sabbatella, 2008), flexible (Fallas y Guido, 2021) y continua (Sánchez et al., 1996), con el objetivo de establecer una evaluación efectiva. De acuerdo con el gráfico 36, se observa que la aplicación de este tipo de evaluación es relativamente positiva, ya que no alcanza al 100%, siendo la respuesta más común “bastante”. Además, un pequeño grupo de docentes votó “poco” y otro maestro seleccionó la respuesta “nada”, lo que indica que no implementa una evaluación inclusiva en el ámbito musical, puesto que no cumple ninguna de las características mencionadas por los autores anteriores.

Es relevante destacar que los resultados que se han comentado y discutido hasta el momento están intrínsecamente ligados a la experiencia individual de cada docente. Esta experiencia desempeña un papel esencial en la implementación exitosa de la inclusión educativa. No obstante, como señalan Merck y Johnson (2017), en la

actualidad existen numerosos obstáculos en relación con las prácticas de inclusión, y algunos de estos están relacionados con la experiencia previa y la formación requerida para trabajar con estudiantes que tienen discapacidades.

En este contexto, se puede observar que la experiencia es limitada en lo que respecta a los niños con síndrome de Down (véase gráfico 28) y ligeramente más extensa en el caso de niños con autismo (véase gráfico 29), aunque dentro de un rango muy reducido. Además, se constata mayor experiencia en el ámbito de niños que presentan dificultades de aprendizaje, como la dislexia, disgrafía y discalculia (véase gráfico 30), y una experiencia significativa y positiva en relación con niños que manifiestan trastornos de conducta (véase gráfico 31). A pesar de ello, la experiencia más limitada y prácticamente inexistente se vincula con los niños que padecen parálisis cerebral (véase gráfico 32).

Por lo tanto, podemos evidenciar que la experiencia, en general, oscila entre poca y bastante, como se ilustra en el gráfico 42. De esta manera, se refleja la realidad en las escuelas ordinarias, donde todavía hay un considerable trabajo por realizar para lograr una inclusión absoluta, de modo que se valore la diversidad del alumnado de manera adecuada.



## 5. Conclusiones

En el cierre de este estudio sobre la educación inclusiva musical en la comarca de Osona, enfocado en responder a la pregunta “¿Hasta qué punto son inclusivas las clases de música de primaria en la comarca de Osona?”, y los objetivos establecidos al inicio, es importante destacar que se han alcanzado de manera satisfactoria. A partir del cuestionario adaptado de Montánchez (2014), se han obtenido valiosas perspectivas que arrojan luz sobre la efectividad de la educación inclusiva en el ámbito musical.

Por lo que hace a las actitudes de los docentes encuestados, se aprecia una actitud mayoritariamente inclusiva en sus aulas, mostrando una predisposición positiva a la atención de las demandas de todos los niños. Sin embargo, se puede observar que la actitud no es tan buena en los ítems de formación, donde se refleja que están “bastante” dispuestos en realizar cursos para formarse en atender casos de necesidades educativas especiales en sus aulas musicales.

En cuanto a los conocimientos de los participantes en el estudio, se observa a través de las gráficas que la gran mayoría de los docentes no se sienten al máximo de capacitados para trabajar en aulas en que haya niños con y sin necesidades educativas especiales. Además, expresan disponer de bastantes estrategias y habilidades inclusivas, mientras que, para una buena inclusión, tendrían que estar al máximo de capacitados y formados. De hecho, en ninguna de las preguntas sobre los conocimientos de las discapacidades mencionadas hay una mayoría de encuestados que indique tener mucho conocimiento y con esto estamos delante una problemática que podría ser resuelta con experiencia y formación.

En referencia a las prácticas docentes del profesorado encuestado, vemos que generalmente disponen de poca experiencia con las discapacidades mencionadas, excepto con los niños con alteraciones de conducta. Por lo tanto, se puede concluir que

aún hay mucho trabajo que hacer para llegar a incluir a todos los niños a las escuelas ordinarias y llevar a cabo aprendizajes en grupos heterogéneos con el fin de contribuir a un entorno educativo más enriquecedor y preparar a los estudiantes para una sociedad diversa y globalizada.

A todo esto, considero importante resaltar las respuestas del gráfico 10, el cual trata sobre la capacidad de atender adecuadamente a los alumnos con necesidades educativas especiales. En ello, se observa que la gran mayoría de las respuestas dicen no estar al máximo de capacitados para afrontar esta situación y, por lo tanto, nos encontramos delante un claro desafío para la educación inclusiva musical.

Además, otro aspecto relevante a remarcar es la presencia de un grupo reducido de participantes que no manifiesta un fuerte respaldo a la idea de la inclusión musical. Esto podría deberse a varios factores como a la falta de experiencia o conocimiento, de manera que los participantes no estén familiarizados con los beneficios de la inclusión musical o no comprendan completamente cómo puede enriquecer la experiencia educativa. También podría deberse a las preferencias individuales, de modo que el maestro tenga diferentes gustos y preferencias en cuanto a sus intereses y actividades favoritas. Otro factor puede ser la resistencia al cambio. Esta es muy común en muchas situaciones y algunos participantes podrían sentir que la inclusión musical representa un cambio en la dinámica educativa a la que están acostumbrados. En conclusión, hay muchos factores que pueden influir, pero al haber hecho una investigación únicamente cuantitativa no se pueden llegar a saber del cierto este conjunto de causas.

A la hora de realizar este trabajo me he encontrado como limitación principal la participación e implicación de los profesores encuestados. Estos tardaron mucho a contestar y tuve que insistir para llegar a tener la cantidad de respuestas que obtuve. A consecuencia, la espera me quitó mucho tiempo para hacer más investigación y

averiguar sobre más factores, como podría ser el comentado en el último párrafo, los factores que influyen en los docentes que se resisten al cambio hacia la inclusión musical. A todo esto, es importante resaltar que en el momento de la creación del cuestionario se pensó en todo momento que los docentes tuvieran comodidad y facilidad a la hora de rellenarlo.

Para finalizar, me gustaría aportar una serie de sugerencias para futuras investigaciones relacionadas con esta temática. Sería de especial interés saber el nivel de inclusión musical de Osona según la edad, el género, los años de experiencia y la titularidad del centro de los docentes. Sería interesante indagar cómo varía la inclusión en función de estas variables específicas, ya que podrían ofrecer información valiosa sobre posibles diferencias en enfoques pedagógicos o actitudes hacia la inclusión musical. Además, sería relevante investigar cómo estas diferencias podrían influir en el aprendizaje y el desarrollo musical del alumnado.

## 6. Referencias Bibliográficas

- Peñalba, A. (2018). Claves para una educación musical temprana, creativa e inclusiva. *Tabanque: Revista Pedagógica*, (31), 29-41. <https://doi.org/10.24197/trp.31.2018.29-41>
- Aparicio, J. M., & León, M. M. (2018). La música como modelo de inclusión social en espacios educativos con alumnado gitano e inmigrante. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1091–1108. <https://doi.org/10.5209/RCED.54878>
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos* (1.ª ed.) Aljibe.
- Aróstegui, J. L. (2004). Much more than music: Music education instruction at the University of Illinois at Urbana-Champaign. *The social context of music education*, 127-210. ResearchGate. <https://www.researchgate.net/publication/269990910>
- Bernabé, M., Alonso, V., & Bermell, M. (2016). Evolución de la terminología relacionada con la atención a la diversidad a través de las diferentes reformas legislativas en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70(1), 79–96. <https://doi.org/10.35362/rie70174>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*; (3.ª ed.). Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Bernabé, M. del M. (2012). La comunicación intercultural a través de la música. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 5(10), 87–97. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4989968>
- Brader, A. (2016). ¿Cómo aplicar la acción comunitaria?. Una estrategia de enseñanza y aprendizaje para educadores musicales. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 66, 44-50. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5526503>

- Brooks, A. L. (2011). *Soundscapes: the evolution of a concept, apparatus and method where ludic engagement in virtual interactive space is a supplemental tool for therapeutic motivation* (Trabajo de Fin de Grado, University of Sunderland).  
<https://vbn.aau.dk/ws/files/55871718/PhD.pdf>
- Brooks, A. L., & Hasselblad, S. (2005). Creating aesthetically resonant environments for the handicapped, elderly and rehabilitation: Sweden. *International Journal on Disability and Human Development*, 4(4), 285–294.  
<https://doi.org/10.1515/IJDHD.2005.4.4.285>
- Brown, E. D., Benedett, B., & Armistead, M. E. (2010). Arts enrichment and school readiness for children at risk. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 112–124. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.008>
- Bryant, D., Bryant, B., & Smith, D (2016). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms*. (1.<sup>a</sup> ed.). SAGE Publications.
- Bugaj, K. K. (2016). Good News in Inclusive String Music Education. *General Music Today*, 29(3), 30-32. <https://doi.org/10.1177/1048371315625725>
- Burnard, P., Dillon, S., Rusinek, G., & Saether, E. (2008). Inclusive pedagogies in music education: A comparative study of music teachers' perspectives from four countries. *International Journal of Music Education*, 26(2), 109–126.  
<https://doi.org/10.1177/0255761407088489>
- Benedict, C., Schmidt, P., Spruce, G., & Woodford, P. (2015). *The Oxford handbook of social justice in music education*. (1.<sup>a</sup> ed.). OUP USA.
- Cabedo-Mas, A. (2014). La música y su aprendizaje en la construcción de culturas para hacer las paces. *Cultura de Paz*, 20(64), 10-16. Repositori, UJI.  
<http://hdl.handle.net/10234/124664>

- Carpenter, S. (2015). A philosophical and practical approach to an inclusive community chorus. *International Journal Of Community Music*, 8(2), 197-210. [https://doi.org/10.1386/ijcm.8.2.197\\_1](https://doi.org/10.1386/ijcm.8.2.197_1)
- Carrasco, S. (2016). *Metodología de la investigación científica*. (1.<sup>a</sup> ed.). San Marcos.
- Castillo-Acobo, R., Quispe, H., Arias-González, J., & Amaro, C. (2022). Consideraciones de los docentes sobre las barreras de la educación inclusiva. *Revista De Filosofía*, 39(2), 587-596. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7315432>
- Díaz-Santamaría, S., & Moliner-García, O. (2020). Redefiniendo la Educación Musical Inclusiva: Una revisión teórica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 17, 21-31. <https://doi.org/10.5209/reciem.69092>
- Durán-Gisbert, D., & Giné-Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170. RINACE. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.pdf>
- Ellis, P. (2004). Improving quality of life and well-being for children and the elderly through vibroacoustic sound therapy. In K. Miesenberger, J. Klaus, W. L. Zagler, y D. Burger (Eds.), *Computers helping people with special needs*, 3118, (pp. 416–422). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-540-27817-7\\_61](https://doi.org/10.1007/978-3-540-27817-7_61)
- Epelde-Larrañaga, A. (2011). La interculturalidad en la educación a través de la música infantil. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 1, 273–292. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3625397>
- Fallas, D. & Guido, I. (2021). Evaluación de dos cursos modulares en la Universidad de Costa Rica a partir de la conceptualización de la flexibilidad curricular. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.13>

- Fernández-Rodicio, C. I. (2011). La inteligencia emocional como estrategia educativa inclusiva. *Innovación Educativa*, 21, 133-150. Minerva, USC.  
<https://hdl.handle.net/10347/6229>
- Fernández, S. S., & Epelde, A. (2014). Cultura de paz y educación musical en contextos de diversidad cultural. *Revista de Paz y Conflictos*, 7(7), 79–97.
- Herrera, I., & del Castillo Ferreira, M. (2008). Música, interdisciplinariedad e inclusión social: El friso sonoro como propuesta de aplicación en el aula. *Atividades Lúdicas em Contextos Culturais: Interdisciplinaridade e Inclusão*, 127–136. Fucap.
- Gimeno, C. (2017). *Educación musical para la inclusión de la diversidad funcional y la mejora de la convivencia*. (Trabajo de Fin de Grado, Universitat Jaume I).  
<http://hdl.handle.net/10234/169061>
- González, O. (2008). La Canción como recurso de Educación Intercultural en la Escuela: Cancionero Intercultural. En M. A. Ortiz (Coord.), *Música. Arte. Diálogo. Civilización*. (pp. 27-64). Coimbra: Center for Intercultural Music Arts.
- Gous-Kemp, C. (2014). The creative use of music in inclusive education: Bringing harmony to the classroom. *Education as Change*, 18(1), 191–206.  
<https://doi.org/10.1080/16823206.2013.847012>
- Hammel, A. & Hourigan, R. (2011). *Teaching music to students with special needs*. Oxford University Press.
- Howes, A., Davies, S. M. B., & Fox, S. (2009). *Improving the Context for Inclusion: Personalising teacher development through collaborative action research*. (1.<sup>a</sup> ed.) Routledge.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T.; Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

- Korsakova-Kreyn, M., & Dowling, W. J. (2014). Emotional processing in music: Study in affective responses to tonal modulation in controlled harmonic progressions and real music. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 24(1), 4–20. <https://doi.org/10.1037/pmu0000029>
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, Boletín oficial del Estado [BOE], 294, de 6 de diciembre de 2018 (España). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3/con>
- Llopis, B.E. (2011). Hacer música...para comprometerse con la realidad. *Eufonía*, 51, 34-43. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3583515>
- Lubet, A. (2009). The inclusion of music/the music of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(7), 727–739. <http://doi.org/10.1080/13603110903046010>
- Mauri, C., García, M., & Bagés, J. (2009). Terapia musical y multisensorial mediante las nuevas tecnologías: proyecto SATI (Sistema Audiovisual Terapéutico Interactivo). *Sonograma. Revista de Pensament Musical*, (3), 1– 16.
- McDowell, C. (2010). An Adaptation Tool Kit for Teaching Music. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 6(3) Article 3. Eric. <https://eric.ed.gov/?id=EJ879595>
- Merck, K., & Johnson, R.M. (2017). Music Education for Students with Disabilities: A Guide for Teachers, Parents, and Students. *The Corinthian*, 18(6), 1–16. The Corinthian. <https://kb.gcsu.edu/thecorinthian/vol18/iss1/6>
- Meza, W. E. Y., & Briones, M. F. B. (2020). Formación integral para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 361-377. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1222>
- Montánchez Torres, M. L. (2014). Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva: un



- estudio exploratorio (Tesis doctoral, Universitat de València). RODERIC.  
<http://hdl.handle.net/10550/34820>
- Oribe Álvarez de Arcaya, J. (2018). En busca de una educación musical inclusiva en la enseñanza secundaria. Reflexiones y propuestas desde el punto de vista de una pedagoga y musicoterapeuta. *Tabanque: Revista Pedagógica*, 31, 123-139.  
<https://doi.org/10.24197/trp.31.2018.123-139>
- Ortega, A. O. (2018). Enfoques de investigación. *Métodos para el diseño urbano-Arquitectónico*, 1, 1-32. ResearchGate.  
<https://www.researchgate.net/publication/326905435>
- Parés, N., Freixa, P., Ribas, J. L., Carreras, A., Durany, J., Ferrer, J., Gomez, D., Kruglanske, O., Parés, R., Soler, M., & Sanjurjo, A. (2005). Estrategias de comunicación interactiva en un espacio multisensorial para niños y niñas con autismo profundo. *Formats: Revista de Comunicació Audivisual Audivisual*, 4, 1–6. RACO. <https://www.raco.cat/index.php/Formats/article/view/257330>
- Pérez-Aldeguer, S. (2013). El desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación musical: Una revisión de la literatura. *Revista Complutense de Educacion*, 24(2), 287–301.  
[https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2013.v24.n2.42080](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42080)
- Quero, M. F. C. (2011). Proyectos musicales inclusivos. *Tendencias pedagógicas*, (17), 74-82. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3653720>
- Rickson, D., & McFerran, K. (2014). *Creating music cultures in the schools: A perspective from community music therapy*. (1.<sup>a</sup> ed). Barcelona Publishers.
- Sabbatella, P. (2008). Educación Musical Inclusiva: Integrando perspectivas desde la Educación Musical y la Musicoterapia Educativa. En M. A. Ortiz (Coord.),

- Música. Arte. Diálogo. Civilización.* (pp. 256-268). Coimbra: Center for Intercultural Music Arts.
- Salvador, K. (2010). Who Isn't a Special Learner? A Survey of How Music Teacher Education Programs Prepare Future Educators to Work With Exceptional Populations. *Journal of Music Teacher Education*, 20(1), 27-38.  
<https://doi.org/10.1177/1057083710362462>
- Sanahuja, A., Moliner, O., & Moliner, L. (2019). Gestión del aula inclusiva a través del proyecto LÓVA: la ópera como vehículo de aprendizaje. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 16, 3-19.  
<https://doi.org/10.5209/reciem.62101>
- Sánchez, M., Gil, D., & Martínez, J. (1996). Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación en una enseñanza constructivista de las ciencias. *Investigación en la Escuela*, (30), 15-26. Investigación en la Escuela.  
<https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/8060>
- Serrano, R. M., & Peñalba, A. (2019). Las características del profesorado como factores de impacto en la Educación Musical obligatoria. En C. Carrillo y J. Pérez-Moreno (Eds.), *El impacto de la educación musical: una mirada retrospectiva.* (101-116). Octaedro.
- Slavin, R. (1996). *Education for all.* CRC Press.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva.* Morata.
- Vernia, A. M. & Cantos, F. J. (2018). La inclusión educativa y social desde la música y la palabra. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 14, 11-19.  
<https://doi.org/10.30827/dreh.v0i14.7477>

Villa, R., & Thousand, J. (2005). *Creating an inclusive school*. (2.<sup>a</sup> ed). Association for Supervision and Curriculum Development.

Wong, M. W. & Chik, M. P. (2016). *Teaching students with special educational needs in inclusive music classrooms: experiences of music teachers in Hong Kong primary schools*. *Music Education Research*, 18(2), 195-207.  
<http://dx.doi.org/10.1080/14613808.2015.1044509>

Zaragoza, J.L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Editorial Graó.

## 7. Anexos

### 7.1. Anexo 1. Cuestionario sobre la Educación Inclusiva Musical

Agradecemos su disposición para participar en este cuestionario, que forma parte de un estudio centrado en el análisis del pensamiento de los docentes de música sobre la Educación Inclusiva musical. El objetivo principal de esta investigación es conocer el nivel de inclusión en las clases de música en las aulas de primaria de Osona. Su participación es fundamental para desarrollar todo este proceso, por lo que se valoran las opiniones y respuestas más sinceras, permitiendo así obtener unos resultados más precisos.

Toda la información recopilada será tratada de forma confidencial y solo se utilizará con finalidades académicas.

Agradecemos profundamente el tiempo y el esfuerzo que dedica a completar este cuestionario.

¡Muchas gracias por la colaboración!

#### 1. Edad.

- De 21 a 32 años
- De 33 a 45 años
- De 46 a 57 años
- De 58 a 65 años

#### 2. Género.

- Mujer
- Hombre
- Otros

**3. Años de experiencia.**

- De 1 a 5 años
- De 6 a 10 años
- De 11 a 15 años
- Más de 16 años

**4. ¿A qué titularidad corresponde tu centro escolar?**

- Público
- Concertado
- Privado

**5. Considero importante trabajar a partir de la inclusión musical en mis clases de música.**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

**6. Estoy dispuesto a reflexionar sobre mi labor educativa para trabajar a favor de la inclusión musical.**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

**7. Estoy a favor de la inclusión musical de cualquier alumno con necesidades educativas especiales en mi aula.**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

**8. Intento tratar a todos los alumnos de mi aula según sus necesidades y características.**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

**9. Estoy dispuesto a realizar cursos de formación en metodologías de inclusión musical fuera de mi horario laboral.**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

**10. Considero que es posible atender adecuadamente en mi aula a los alumnos con necesidades educativas especiales.**

- Nada
- Poco
- Bastante

- Mucho

**11. Creo que todos los niños con alguna necesidad especial tienen derecho a ser escolarizados, siempre que sea posible en un centro público, integrados con los demás alumnos.**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

**12. Estoy dispuesto a formarme en lo que debo hacer como profesor de música para atender casos de necesidades educativas especiales.**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

**13. Considero que los niños inmigrantes requieren un tratamiento especial en el aula debido a sus problemas de marginación, aprendizaje lento u otros.**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

**14. Creo que es positivo para todos (alumnos y docentes) que el alumnado con necesidades educativas especiales asista a las mismas aulas de música que aquellos que no tienen dificultades.**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

**15. Creo que el hecho de que haya alumnos con necesidades educativas especiales en el aula de música puede mejorar la formación en valores para todos los demás estudiantes.**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

**16. En mi trabajo habitual en el aula, creo que es necesario trabajar de la misma manera con todos los alumnos.**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

**17. Me considero suficientemente capacitado para trabajar en aulas de música en las que haya niños con y sin necesidades educativas especiales.**



- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

**18. Para ser un buen docente de música es necesario saber adaptar los métodos de trabajo a las características y necesidades de los alumnos.**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

**19. La educación inclusiva musical trata únicamente de trabajar con niños con dificultades sensoriales, físicas y limitaciones psicológicas.**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

**20. Los alumnos con o sin necesidades educativas especiales, deberían tener el mismo currículum musical.**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

**21. Dispongo de estrategias y habilidades inclusivas para trabajar en el aula de música.**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

**22. Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños con síndrome de Down.**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

**23. Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños con autismo.**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

**24. Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños con dificultades de aprendizaje (dislexia, disgrafía y discalculia).**

- Nada

- Poco
- Bastante
- Mucho

**25. Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños con alteraciones de conducta.**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

**26. Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños con parálisis cerebral.**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

**27. Como maestro de música me siento suficientemente formado y asistido para responder a las exigencias educativas de la integración en las escuelas.**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

**28. A lo largo de mi experiencia profesional como maestro de música he tenido la oportunidad de trabajar con niños con síndrome de Down.**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

**29. A lo largo de mi experiencia profesional como maestro de música he tenido la oportunidad de trabajar con niños con autismo.**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

**30. A lo largo de mi experiencia profesional como maestro de música he tenido la oportunidad de trabajar con niños con dificultades de aprendizaje (dislexia, disgrafía y discalculia).**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

**31. A lo largo de mi experiencia profesional como maestro de música he tenido la oportunidad de trabajar con niños con alteraciones de conducta.**

- Nada

- Poco
- Bastante
- Mucho

**32. A lo largo de mi experiencia profesional como maestro de música he tenido la oportunidad de trabajar con niños con parálisis cerebral.**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

**33. Intento construir igualdad en el aula de música, independientemente de las características de los alumnos.**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

**34. Elaboro planificaciones musicales específicas para los alumnos con necesidades educativas especiales.**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

**35. En mi aula de música tengo en cuenta los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos.**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

**36. Elaboro informes musicales personalizados que reflejen el progreso de todos los alumnos adaptándose a sus necesidades.**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

**37. Mi práctica educativa musical se enfoca hacia la igualdad y la inclusión.**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

**38. Construyo materiales musicales para aquellos niños que necesitan adaptaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.**

- Nada
- Poco
- Bastante

- Mucho

**39. Considero que ofrezco un soporte musical suficiente a los estudiantes con algún tipo de necesidad.**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

**40. Busco información cuando la necesito a la hora de trabajar con alguna necesidad educativa especial en el aula de música.**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

**41. En mi aula de música, promuevo un ambiente de respeto mutuo entre todos los alumnos, sin hacer distinciones de ningún tipo.**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

**42. Hay muchos casos de niños con necesidades educativas especiales en mis aulas de música.**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho