



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

**TRABAJO DE FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL
MENCIÓN EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN ARTÍSTICA Y MOTRICIDAD**

**LA MÚSICA COMO ÁREA
CURRICULAR FACILITADORA
DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN
INFANTIL. PROPUESTA DE
INTERVENCIÓN**

**Autora: María Eugenia Acosta de la Fuente
Tutor académico: Inés María Monreal Guerrero**

RESUMEN

La enorme diversidad cultural presente en la realidad de las aulas actuales, hace necesario el estudio de nuevos métodos inclusivos, que, junto con la importancia que concedemos a la disciplina musical, hacen posible que se elabore el siguiente proyecto, cuyo principal objetivo es llevar a cabo una propuesta de intervención en un aula de infantil en la que la música sirva como herramienta facilitadora de la interculturalidad inclusiva, para poder así averiguar cómo la disciplina musical puede favorecer este trabajo. Las conclusiones corroboran que la música como instrumento inclusivo e integrador puede ser aprovechada como una fuente de motivación, que permite el acercamiento del alumnado a diferentes culturas y que crea en el aula un clima de respeto y valoración de las diferencias, idóneo para avanzar en el proceso de inclusión

ABSTRACT

The enormous cultural diversity in the reality of current classrooms nowadays, makes necessary the study of new inclusive methods, that together with the importance of the musical discipline, make possible the elaboration of the following project, which has, as main goal, to carry out a proposal of intervention in a preschool classroom, where the music is used as a facilitating tool of inclusive multiculturalism, in order to find out how the musical discipline can stimulate this work. The conclusions confirm that music, as inclusive discipline, can be useful as a source of motivation, allowing students to approach different cultures and creating in the classroom an atmosphere of respect and appreciation of differences within the classroom, which is suitable to advance in the process of inclusion.

PALABRAS CLAVE

Interculturalidad, inclusión, educación musical, propuesta de intervención, educación infantil.

KEYWORDS

Multiculturalism, inclusion, music education, proposal of intervention, preschool education.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. OBJETIVOS	3
3. JUSTIFICACIÓN	5
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	9
4.1. PANORAMA EUROPEO ACTUAL	9
4.2. INCLUSIÓN	13
4.2.1. Interculturalidad	17
4.3. MÚSICA	19
4.3.1. Educación artística	19
4.3.2. Educación musical	19
4.3.2.1. Interculturalidad y música	22
5. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA	25
5.1. INTRODUCCIÓN	25
5.2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	25
5.2.1. Introducción y justificación metodológica	25
5.2.2. Técnicas e instrumentos de obtención de datos	26
5.3. CONTEXTO Y ENTORNO DONDE SE DESARROLLA LA PROPUESTA	27
5.3.1. Contexto y características del centro	27
5.3.2. Características del aula	28
5.4. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO	28
5.5. DESARROLLO DE LA PROPUESTA	30

5.5.1. Objetivos, contenidos y criterios de evaluación	31
5.5.2. Desarrollo de las actividades	32
5.6. EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES	40
5.7. ANÁLISIS DE DATOS	42
6. CONCLUSIONES	51
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
ANEXOS	63
ANEXO I: MATERIALES DE AMPLIACIÓN DEL MARCO TEÓRICO	65
ANEXO II: MATERIALES DE AMPLIACIÓN DEL DISEÑO DE LA PROPUESTA	68
ANEXO III: CUESTIONARIOS	72
ANEXO IV: CUADERNO DE CAMPO	74

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Secuenciación de objetivos	68
Tabla 2. Secuenciación de contenidos	68
Tabla 3. Secuenciación de criterios de evaluación	69
Tabla 4. Objetivos, contenidos y criterios de evaluación	31
Tabla 5. Evaluación de las actividades	41
Tabla 6. Cuestionario por actividades	72
Tabla 7. Cuestionario final	73

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Declaraciones y Acuerdos en defensa de los derechos de los inmigrantes	65
Figura 2. El proceso del Index	14
Figura 3. Estrategias de aculturación	17
Figura 4. Acculturation strategies	65
Figura 5. Tabla de inteligencias múltiples	66
Figura 6. Modelo de inteligencia emocional	67
Figura 7. Organización del aula	28
Figura 8. Partitura actividad 4	70
Figura 9. Partitura actividad 2	71
Figura 10. Partitura actividad 7	71

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica I. Actividades 1 y 9	44
Gráfica II. Actividades 3 y 6	46
Gráfica III. Actividad 5	46
Gráfica IV. Actividad 8	57
Gráfica V. Cuestionario final	48

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Acueducto	70
Imagen 2. Bilbao	70

1. INTRODUCCIÓN

Como inicio del proyecto, en este primer apartado se ofrece una visión global del desarrollo del Trabajo Fin de Grado, necesario para superar el grado en Educación Infantil, ya que con este estudio se pretenden demostrar los aprendizajes adquiridos, teniendo en cuenta a su vez que, "las competencias y desarrollo de los contenidos del resto de las materias cursadas desde 1º a 4º serán un importante apoyo en el desarrollo del TFG". (UVA, 2016, p. 2)

La estructura del proyecto se organiza acorde con la Guía de la asignatura (UVA, 2016), por lo que en primer lugar nos encontramos con los objetivos generales, que son la base sobre la que se sustenta el desarrollo posterior, seguidos de su justificación.

A continuación, se presenta la fundamentación teórica del trabajo, realizada tras una búsqueda exhaustiva de bibliografía y documentos que es el primer paso para elaborar cualquier propuesta de intervención. En este caso, los temas generales a tratar son la interculturalidad inclusiva y la música referidas a la educación.

Tras la parte teórica, procedemos a exponer el diseño y puesta en práctica de la propuesta de intervención, precedidos de una breve descripción de las técnicas de recogida de datos necesarias para el posterior análisis de los resultados, que se presenta al finalizar la programación.

Como último apartado exponemos las conclusiones del proyecto, que se extraen de las sesiones llevadas a cabo en el aula, seguidas de las referencias bibliográficas y de los anexos, que complementan la información, tanto del marco teórico como del desarrollo de la propuesta.

2. OBJETIVOS

En primer lugar presentamos el principal objetivo sobre el que basaremos nuestro TFG, del que luego se desprenden los secundarios, relacionados y supeditados a este objetivo prioritario:

- Llevar a cabo una propuesta de intervención educativa centrada en la música como herramienta favorecedora de la interculturalidad inclusiva.

Tras haber establecido el eje central de nuestro proyecto, elaboramos varios objetivos secundarios que completarán el primero. Con este estudio también pretendemos:

- Comprobar en qué medida afecta la disciplina musical a la unión entre la inclusión y la interculturalidad en el aula.
- Crear en el aula un clima inclusivo en el que se valoren y respeten las diferencias.
- Comprobar la viabilidad de la dimensión crítica del currículum en educación infantil.

3. JUSTIFICACIÓN

Como se menciona en el objetivo general del trabajo, centraremos el estudio en dos temas estrechamente relacionados: la inclusión desde una perspectiva intercultural y la música como disciplina educativa. De esta manera, en estos dos aspectos basaremos la justificación.

Con respecto a la educación inclusiva, nos gustaría comenzar el epígrafe con una reflexión personal. Es indiscutible que actualmente estamos viviendo una "crisis migratoria", tanto a nivel nacional como internacional, y consideramos que, quizás, la comunidad educativa y la sociedad en general no están del todo sensibilizadas con la situación que están viviendo miles de personas como son los refugiados, los trabajadores inmigrantes y sus familias, niños y niñas huérfanos... cuyos derechos humanos muchas veces son quebrantados (OHCHR, 2012). Comprendemos que este problema no tiene una solución inmediata, sino que incluso puede permanecer inalterable por muchos años. Ante esta situación, debemos reaccionar, como docentes y como ciudadanos, y sumarnos a la corriente que aboga por una Europa inclusiva que definimos en palabras de Bilbeny como: "un pluralismo integrador que respeta las diferencias, pero que ahora presta más atención al hecho del contacto cultural, al de las similitudes entre culturas, y a la necesidad de hallar una identidad cívica compartida por todas ellas" (2002, p.605).

Dentro de las aspiraciones de cada individuo siempre hay un margen de acción social, y nosotros como futuros docentes tenemos un papel muy relevante en este sentido. Así lo requieren nuestras competencias profesionales, en concreto, y tomando como referencia a Tejada (2009), las competencias sociales. En este mismo ámbito encontramos la gestión de la convivencia, las relaciones interpersonales, la comunicación, la colaboración.... De esta manera, se producen leves transformaciones que la inclusión educativa realiza en el alumnado día a día, y que nos permiten avanzar hacia una sociedad más justa y equilibrada socialmente.

Por supuesto, este tema social y educativo también se justifica dentro de nuestro contexto universitario, como podemos comprobar en el documento que establece los objetivos y competencias del grado de Educación Infantil de la Universidad de Valladolid:

- Desarrollo de un compromiso ético en su configuración como profesional, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades,

la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos. (UVA, 2009, p. 3)

En esta competencia encontramos varios de los ingredientes de nuestro proyecto, que gracias a la elaboración del mismo se harán más visibles en nuestra práctica docente.

Observamos también que a lo largo del Grado de Educación Infantil se configuran asignaturas que presentan relación directa con la inclusión, por ejemplo: Educación Intercultural, Educación para la Paz y la Igualdad, Intervención Educativa en Dificultades de Aprendizaje y Trastornos de Desarrollo... aparte de que la inclusión es uno de los contenidos principales en otras asignaturas. Consideramos, de acuerdo con el plan de estudios, que el trabajo de la inclusión es sumamente importante en la formación inicial del profesorado, ya que en gran medida, es papel de los docentes el llevar a la práctica políticas inclusivas en las aulas avaladas por la legislación educativa. La escuela debe adaptarse a las necesidades que presenta la sociedad y evolucionar conjuntamente. Es visible que la situación actual requiere de una mayor concienciación en este sentido, lo que implica necesariamente que los docentes deben formarse adecuadamente en el ámbito inclusivo.

En otro grado de concreción, pasamos a abordar el segundo eje del proyecto, por lo que justificamos la música como disciplina educativa.

De todos es sabido que en la guía del trabajo Fin de Grado para la Mención de Expresión y Comunicación Artística y Motricidad se presentan una serie de competencias relacionadas con la música como materia educativa, de las cuales seleccionamos las más relevantes para nuestro objeto de estudio:

- Conocer y analizar los elementos de las estructuras de las actividades físicas, musicales y plásticas de carácter colectivo, apreciando su posibilidad de transformación y su influencia sobre las acciones de los participantes.
- Respetar y reconocer las diferentes expresiones culturales en torno a la música, la actividad física y la expresión artística, tanto a nivel colectivo como individual. (UVA, 2016, p.4)

Extraemos de las competencias expuestas los aspectos que consideramos más relevantes y que presentan una relación directa con nuestro estudio, como son: la posibilidad de transformación (en nuestro caso, transformación social) que presentan las actividades musicales si se enfocan en la dirección correcta, y el potencial que tienen para acercar al aula diferentes

culturas. Si unimos ambos conceptos concluimos que el conocimiento de diferentes culturas expresadas a través de la música, puede condicionar un cambio de actitudes y puede influenciar las acciones del alumnado.

Sin embargo, y en lo que respecta a la elección de la música como base para el proyecto, no ha sido simplemente una cuestión de profesionalidad, sino más bien un deseo personal de buscar información, estudios, argumentos y experiencias que demuestren la importancia de esta disciplina en la vida humana y por tanto en la educación, sea cual sea su dimensión. Este deseo se fundamenta en mi propia experiencia y en la importancia que ha ejercido la música en mi vida. Desde que tengo uso de razón he vivido rodeada de música, conociéndola, apreciándola y entendiéndola, hasta el punto de coincidir con Nietzsche cuando afirma: "Sin música, la vida sería un error". En años posteriores, y a medida que me adentraba más en el campo de la educación, me di cuenta del gran potencial educativo que posee en áreas como las relaciones interculturales, la inteligencia emocional u otros aspectos primordiales de la educación. Su relación con el trabajo de la inclusión, ha hecho que me decante a la hora de realizar este proyecto y así poder elaborar mi propia demostración fundamentada, además de poder utilizar los conocimientos que extraiga de este trabajo en mi futuro docente.

Por último, convendría explicar la elección de la propuesta de intervención como diseño metodológico del proyecto. La oportunidad que nos ofrece este modelo de trabajo para realizar un diseño de programación, así como de reflexionar e investigar acerca de las situaciones y contextos educativos, es uno de los motivos por los que he seleccionado la propuesta de intervención. Dentro del análisis que después realizaremos, concedemos especial relevancia al enfoque cualitativo, que nos permite percibir "los significados e intenciones de las acciones humanas"(Arnal, del Rincón & Latorre, 1994, p.86). De esta manera, nos preparamos para proyectos de investigación-acción, necesarios a lo largo de la vida laboral, y que nos ayudan a mejorar nuestra propia praxis educativa.

Con relación a este aspecto escogemos una de las competencias que se precisan para finalizar con éxito el Grado en Educación Infantil:

Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

a. Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa. (UVA, 2009, p. 2)

Estas competencias guardan estrecha relación con el proyecto, porque este modelo de trabajo nos permite extraer una serie de datos que pueden ser analizados y de los que obtenemos unas conclusiones que sirven para mejorar la práctica educativa.

Dentro de las fases o etapas del proyecto en el que nos encontramos, se precisa de un vaciado bibliográfico para establecer el marco teórico sobre el que se va a centrar el desarrollo posterior de la propuesta. Dicho lo cual, presentamos la información recogida de diversas fuentes acerca de los temas que nos ocupan.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1 PANORAMA EUROPEO ACTUAL

... la Justicia siguió y sigue muriendo todos los días. Ahora mismo, en este instante [...], lejos o aquí al lado,[...], alguien la está matando. Cada vez que muere, es como si al final nunca hubiese existido para aquellos que habían confiado en ella, para aquellos que esperaban de ella lo que todos tenemos derecho a esperar de la Justicia: justicia, simplemente justicia.

(Saramago, 2002, p. 2)

Según datos del Eurostat, en 2015 se confirma que aproximadamente el 10% de la población de la Unión Europea era inmigrante, de la cual, el 5% tenía menos de 15 años (Janta & Harte, 2016). A esto debemos sumar cerca de UN millón de personas que en 2015 pidieron asilo en la Unión Europea y las 450.000 que se consideran refugiadas (OECD, 2015a), cuyo número posiblemente haya ascendido estos dos últimos años.

Si nos acercamos a los datos específicos de España, observamos a través del INE (2016) que el número de población inmigrante se sitúa en 4.396.871 personas, lo que corresponde a un 9.5% de la población total.

A la vista de estas cifras no podemos ignorar que existe un importante porcentaje de población inmigrante, tanto en la Unión Europea como en España, que presenta unas necesidades específicas que hay que atender.

Para centrarnos en el tema que nos ocupa, nos referimos en primer lugar a los derechos reconocidos y que posee la población inmigrante, empezando por supuesto, por el artículo inicial de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos." (ONU, 1948, p. 2), principio que debería ser suficiente para garantizar los derechos de todas las personas. No obstante, se han redactado y se redactan leyes de protección para ciertos colectivos, como refugiados, trabajadores inmigrantes, minorías... (OHCHR, 2012) (Ver anexo I. Figura 1)

Sin embargo, y aunque contamos con leyes como las anteriores, tanto en Europa como en otras regiones del planeta, existe un fenómeno que afecta en gran medida a la población inmigrante y a las minorías denominado **exclusión social**, y que atenta contra los derechos

primordiales que tenemos como seres humanos. Entre los ejes de la exclusión social nos encontramos con: "expulsión (o marginación) del mercado laboral, de la educación, de la atención sanitaria, del crédito, de la vivienda, de relaciones sociales, del disfrute pleno de los derechos humanos, etc." (Cruz, García & García, 2017, p.50). Observamos que dentro de estos parámetros se encuentra la formación o educación, que al tratarse del tema que nos ocupa, pasaremos a analizar detalladamente.

Otros autores, como Jiménez, conceden además especial importancia a esta formación o educación en aras de evitar la exclusión, pero señalan que dentro de ésta hay condicionantes que pueden promover los procesos de exclusión, tales como: "el analfabetismo, los niveles formativos bajos, el abandono del sistema escolar sin haber obtenido una titulación básica, el fracaso escolar, el no dominio de idiomas extranjeros..." (Jiménez, 2008, p.181), por lo que concluimos que aunque la educación sea prioritaria para evitar la exclusión, ésta no se resuelve simplemente con el acceso a centros educativos.

Tras establecer la importancia de la educación como herramienta "anti-excluyente" y por tanto integradora, pasamos a hablar de la situación real que viven los niños y niñas inmigrantes dentro de Europa con respecto a su educación, pero antes de nada, vamos a aclarar el término de "niño o niña inmigrante". Janta et al. se refieren como niño o niña inmigrante a:

- a) "Niños o niñas nacidos en el extranjero (primera generación de inmigrantes)
- b) Niños o niñas cuyos padres han nacido en el extranjero o al menos uno de ellos (segunda generación de inmigrantes)"¹ (2016, p.10, traducción propia)

Tras esta aclaración observamos los datos que se desprenden de diferentes estudios como los de Heckman (2008), Dumcius, Siarova, Nicaise, Huttova, & Balcaite (2013), Eurydice (2004 y 2009), OECD (2015b), Nusche (2009), Janta et al. (2016) y Blanco (2012), referidos a la realidad educativa que vive el alumnado inmigrante en Europa y que se resumen en las siguientes afirmaciones:

- Los estudiantes inmigrantes obtienen "peores" resultados que los nativos, lo que puede deberse a una menor nivel socioeconómico, aparte de contar con la carga de la migración (Dumcius et al., 2013) (Heckman, 2008).

¹ 1. Children born abroad within or outside the EU (first-generation migrants)

2. Children whose parents were born abroad or who have one parent who was born abroad (second-generation migrants). (Janta et al. 2016, p.10)

- Existe una mayor tasa de abandono escolar entre los estudiantes extranjeros (Dumcius et al., 2013) (Nusche, 2009).
- Se crea un fenómeno de segregación entre las escuelas, lo que provoca que existan centros en los que se concentran un elevado número de alumnos² con perfiles socio-económicos bajos (Nusche, 2009).
- Los padres y familias inmigrantes, por lo general, presentan un nivel académico más bajo que el de las familias nativas, lo que es otra de las causas del menor rendimiento académico que se da en el alumnado inmigrante (Janta et al., 2016).
- El desconocimiento del lenguaje supone una de las barreras más comunes que impiden la integración del alumnado inmigrante, además del de sus familias en la vida de los centros (Janta et al., 2016) (Eurydice, 2004).

Con estos datos observamos que la situación que vive el alumnado inmigrante en Europa presenta muchas carencias que no se solucionan simplemente con el mero acceso a la educación obligatoria, como ya veníamos afirmando anteriormente. No obstante, de estos mismos estudios también se desprende información que nos proporciona posibles vías para cambiar la situación actual:

- Los compañeros y compañeras tienen una influencia significativa en el alumnado inmigrante. Alumnos procedente de minorías que se encuentran en clase con niños y niñas que presentan mejor rendimiento y mayores aspiraciones educativas, tienden a mejorar las suyas propias (OECD, 2015b).
- Un mayor acercamiento entre familia y escuela beneficia el rendimiento académico del alumnado (Eurydice, 2009).
- El alumnado inmigrante que asiste a niveles preescolares en países con un sistema de educación infantil correctamente desarrollado y accesible para todos y todas, obtiene mejores resultados (Dumcius et al., 2013).
- "Los impactos de una atención y educación temprana son aún mayores en el caso de los niños y niñas que, por diferentes causas, viven en situación de vulnerabilidad" (Blanco, 2012, p. 8).
- Profesores de origen extranjero tienen una influencia positiva en el rendimiento escolar del alumnado inmigrante (Heckman, 2008).

² Todas las alusiones en masculino corresponden indistintamente a ambos géneros

En vista de lo expuesto se comprende que estos mismos autores planteen medidas y políticas que, según su criterio, facilitan la integración del alumnado inmigrante dentro de la Unión Europea, ya que "las comunidades y escuelas, entre otros, necesitan conocer cómo afrontar las necesidades de esta categoría de estudiantes, sin olvidar que los alumnos inmigrantes poseen un historial y unas necesidades muy diversas, que requieren acercamientos flexibles e inclusivos"³ (Dumcius et al. 2013, p.6, traducción propia).

Ejemplos de estos planes, que se implementan dentro de los ámbitos educativos establecidos por Nusche (2009) (sistema educativo, escuelas y estudiantes individuales), son: incorporar un mayor número de profesorado inmigrante a las aulas, mejorar la efectividad del profesorado, evitar las acciones de segregación entre las escuelas, asignar mentores al alumnado inmigrante, acercamiento al lenguaje de instrucción, mantener su propio lenguaje, acercamiento a las familias, políticas de diversidad... (Janta et al. 2016).

En España nos encontramos a nivel nacional con el Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración, que aborda el tema de la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo para conseguir que un mayor número de alumnado extranjero llegue a niveles superiores (Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2011), además de otros planes a nivel regional como pueden ser El Plan Marco de Atención a la Diversidad (2004) o el Plan de Atención al Alumnado Extranjero o Minorías (2014) que están en vigor dentro de la comunidad de Castilla y León.

Con esto observamos que los esfuerzos integradores deben realizarse desde varios ámbitos o esferas, y que todos ellos tratan de acortar la distancia que existe en el aula entre el alumnado inmigrante y el nativo, tanto en España como en Europa.

Ahora bien y en nuestra inquietud por mejorar la situación actual, ampliando la línea de los diferentes planes que se proponen, abrimos un nuevo discurso en el que no minusvaloramos las políticas anteriores, sino que argumentamos una continuación de este trabajo, ahondando más en este problema actual en busca de soluciones que sirvan para todo el alumnado. Damos pie así a la introducción de la inclusión educativa. Esta nueva dimensión educativa de la integración busca llegar al tercero de los niveles que propone Marchesi (2000a): la igualdad de resultados y rendimiento escolar de todo el alumnado nivelando las desigualdades sociales y teniendo muy presentes las diferencias. Cuando el acceso a las enseñanzas mínimas ya es un

³ Policy makers, local communities and schools face urgent questions on how to better accommodate the needs of this category of students through education policies and practices. Moreover, migrant children have a diversity of backgrounds and needs, which require flexible and inclusive approaches. (Dumcius et al. 2013, p.6)

hecho se debe seguir avanzando para lograr una educación de calidad para todo el alumnado sin distinciones y a esto nos referiremos en el apartado siguiente.

4.2. INCLUSIÓN

La educación del futuro debe velar porque la idea de unidad de la especie humana no borre la idea de su diversidad, y que la de su diversidad no borre la de la unidad. Existe una unidad humana. Existe una diversidad humana
(Morín, 1999, p. 27)

Hacíamos mención al finalizar el capítulo anterior a esta nueva visión de la educación en la que las diferencias personales adquieren una importancia decisiva para conseguir la equidad de la enseñanza que luego se trasladará a la sociedad, enlazándolo con la primera cita que introduce el capítulo en el que nos situamos. Establecemos así esta visión como una de las bases sobre las que asentar nuestro modelo de escuela y concedemos a este tema de la educación inclusiva la importancia suficiente como para dedicar un capítulo entero a su comprensión y discusión, partiendo de la definición general que establece la UNESCO:

En vez de ser un tema marginal acerca de cómo integrar a ciertos estudiantes en la educación convencional, la educación inclusiva es una perspectiva que busca transformar los sistemas educativos y otros ambientes de aprendizaje con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. Permite que tanto los docentes como los alumnos se sientan cómodos con la diversidad y que la vean como un reto y un enriquecimiento del ambiente de aprendizaje, y no como un problema⁴. (UNESCO, 2005, p.15, traducción propia)

En el año 1994 se firmó la Declaración de Salamanca (UNESCO) que estableció una vez más el derecho que tienen todos los niños y niñas a la educación, recalando las características, capacidades y necesidades de cada uno e instando así al cambio de los sistemas educativos para tener en cuenta todas y cada una de las necesidades del alumnado (Arnaiz, 2012). Sin embargo esta declaración no era más que un principio que no comprometía a ninguna organización ni administración (Ainscow & Echeita, 2011).

⁴ Rather than being a marginal issue on how some learners can be integrated in mainstream education, inclusive education is an approach that looks into how to transform education systems and other learning environments in order to respond to the diversity of learners. It aims towards enabling teachers and learners both to feel comfortable with diversity and to see it as a challenge and enrichment of the learning environment, rather than a problem (UNESCO, 2005, p.15).

Ahora bien, desde el año 2006, la inclusión educativa pasa a ser un **derecho**, lo que obliga a las autoridades a promover su práctica y a eliminar todos los condicionantes que estén en su contra (Ainscow & Echeita, 2011). Sin embargo, y tal y como indica Echeita (2008), no podemos pensar que sea la inclusión educativa la solución definitiva para la exclusión social, aunque bien es cierto que: "es nuestra responsabilidad como educadores que lo que hagamos puertas adentro de la escuela sea parte de la solución y no parte del problema" (Echeita, 2008, p.10). En un nivel "glocal" (Ainscow et al., 2011) como es el de las escuelas, no se puede erradicar la exclusión social a corto plazo, pero sí se puede transformar la realidad educativa y personal de un gran número de alumnos y alumnas, y es por eso mismo por lo que tomamos este camino.

Para promover estas prácticas inclusivas a nivel estatal se diseñan planes y manuales, como por ejemplo el documento presentado por Booth & Ainscow (2002): *Index for inclusion. Developing leaning and participation in schools*. Dicho documento presenta una serie de

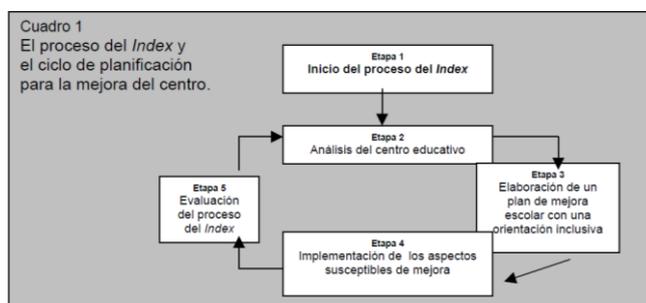


Figura 2. El proceso del Index (Booth & Ainscow, 2002, p.15)

materiales que deben usarse por etapas y de forma sistemática, como un proceso continuo de mejoras educativas que avanza hacia la inclusión. (Booth & Ainscow, 2002).

La mayoría de los autores coinciden en la idea de la inclusión presentada como política sistémica, es decir, que afecte a "todos los componentes del sistema educativo: currículo, formación del profesorado, supervisión, dirección escolar, financiación, etc." (Echeita, 2008, p. 12). No se puede concebir la inclusión sin que haya una repercusión en la comunidad educativa, por lo que la escuela debe abrirse al entorno y a la sociedad que está presente en la escuela (Torrego et al., 2012). Un ejemplo muy claro de esta apertura de la escuela es la propuesta de Comunidades de Aprendizaje, explicada por Díez & Flecha (2010), en la que tienen especial relevancia las interacciones y la participación de la comunidad en la vida del centro para propiciar un cambio social y educativo dentro y fuera de las aulas.

Sin embargo, también observamos que la realidad en la mayoría de los centros escolares es muy diferente a los planes generales y proyectos que se plantean, y que aunque esta teoría de la diversidad presenta potentes argumentos, tal y como afirman Torrego et al. (2012) y Aguado, Gil & Mata (2008), en la práctica parece que las creencias de docentes y comunidades educativas son contrarias y entienden la diversidad como la "ruina de la educación" (Torrego et

al., 2012, p. 71) o simplemente como "problemática o deficitaria" (Aguado, Gil & Mata, 2008, p. 276).

Por ello, hay autores que consideran que estos manuales o planes inclusivos no son suficientes, sino que hay que centrarse en la figura del docente como exponente de calidad educativa y como medio para conseguir la inclusión a través de su correcta formación en materia de diversidad, ya que actualmente, y como demuestra en su estudio González Gil et al., "el profesorado muestra necesidades evidentes de formación relacionadas con la educación inclusiva, lo que constituye un reto urgente que desde nuestro sistema educativo debemos asumir" (González Gil et al., 2013, p. 132). Enlazamos esta cita que hace alusión a la correcta formación del profesorado, con la idea de que esta formación tenga un carácter permanente, lo que no podía ser de otra manera si consideramos la inclusión como un proceso de constante cambio.

Tras exponer los diferentes factores que afectan, de una manera u otra, a la inclusión en el aula, volvemos de nuevo al discurso inclusivo y relacionándolo con lo que acabamos de mencionar, coincidimos con Arnaiz (2012) en que "la educación inclusiva enfatiza que la diversidad supone la valoración específica de cada alumno y el respeto del ritmo de cada individuo. Es la escuela la que debe acomodarse a los diferentes ritmos de aprendizaje y no a la inversa" (Arnaiz, 2012, p. 33). Este debe ser el primer y principal paso que tienen que alcanzar los docentes para comenzar a trabajar con la inclusión en sus aulas.

Stainback & Stainback (1999) a su vez, exponen en su libro una serie de características que deben presentar las aulas inclusivas, sea cual sea el ciclo escolar, que se resumen en que todos los niños y niñas pertenecen al mismo grupo y por tanto, todos pueden aprender en la vida normal del mismo, al tener en cuenta las diferencias y comprender que la diversidad ofrece mayores oportunidades para aprender. Además abogan porque la enseñanza esté adaptada al alumnado, ofreciendo también redes naturales de apoyo entre todos los miembros del grupo: alumnos, maestros, especialistas...

Ahora bien, si centramos el concepto de la inclusión en la etapa de infantil, y debido a las características específicas que presenta esta etapa, ponemos más énfasis en la participación activa por parte del alumnado, ya que "participar implica jugar, aprender y trabajar en colaboración con otros. Implica hacer elecciones y opinar acerca de lo que estamos haciendo. En último término, tiene que ver con ser reconocido, aceptado y valorado por uno mismo" (Booth, Ainscow & Kingston, 2007, p.3).

Como resumen, e intentando unificar todas las definiciones y características que hemos presentado sobre la inclusión en una sola, coincidimos con Echeita cuando afirma que: "La inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante" (Echeita, 2008, p. 11). En otras palabras, la inclusión debe introducirse en el concepto de "educación de calidad" en cuanto a que lo que se busca es conseguir un marco de referencia común para todo el alumnado, sin excepciones. Y esto debe empezar en cada centro educativo, atendiendo a su contexto propio, a las características personales de cada alumno o alumna y basándose sobre todo en el diálogo igualitario de todos los miembros de la comunidad (Echeita, 2008). Por encima de lo reflejado, deberíamos tener en cuenta también el papel fundamental que juega la administración educativa para conseguir esta calidad en la educación, apostando por refuerzos inclusivos dentro de las aulas, que vendrían acompañados de un aumento de plantilla docente y otras medidas que aparecen especificadas en los diferentes manuales inclusivos.

No decimos que sea fácil, pero sí argumentamos, si volvemos de nuevo al concepto de política sistémica, que el proceso inclusivo debe darse en todos los ámbitos de la educación, contando con el refuerzo económico de la administración en cuanto a dotación y recursos, y que debe estar acorde con las características propias de cada centro o comunidad educativa.

Entre las diferentes perspectivas en las que podemos entender la inclusión, se encuentra la dimensión social, que tiene especial relevancia cuando tratamos temas como el de la inmigración y que nos obliga a introducir en el discurso el término de interculturalidad. No podemos hablar de interculturalidad si no es regida por las bases que establece la inclusión, y a su vez "es extraño hablar de inclusión sin tener en cuenta la inteligencia cultural, la creación de sentido o la igualdad de las diferencias, que son la esencia misma de la inclusión" (Torrego et al., 2012, p.74). En el momento en el que aceptamos la igualdad de las diferencias, como también mencionábamos en las características de las aulas inclusivas, no podemos hacer distinciones entre estas, por lo que todo debería formar parte de la práctica inclusiva. Tratamos así, este nuevo tema de la interculturalidad que entra dentro de la misma definición de inclusión.

4.2.1. Interculturalidad

Dentro de las diversas características que presenta el alumnado nos encontramos con la dimensión social del ser humano que se traduce en el término de cultura, y que es de vital importancia cuando estamos hablando de inclusión educativa.

Como hemos mencionado anteriormente, la situación social que se vive en Europa, y en concreto en España está más cerca de la exclusión social que de la inclusión, y una de las razones, que a su vez afectan al ámbito educativo, es el choque de culturas entre la población inmigrante y la nativa.

A raíz de este conflicto, Berry (2005) argumenta que se produce un fenómeno denominado "Aculturación" definiéndolo como "un proceso de cambio cultural y psicológico que tiene lugar como resultado del contacto entre dos culturas y sus miembros individuales" (Berry, 2005, p. 698). Ante este hecho aparecen diferentes

estrategias "aculturales" (ver figura 3) y muchas veces las respuestas son imposibles de eludir para algunos colectivos. Si nos situamos en el punto de vista de la cultura no dominante, en nuestro caso del colectivo inmigrante (familias y alumnado) residente en España o Europa, encontramos:

- Asimilación: Población que no desea mantener su cultura propia y se adaptan a la cultura dominante.
- Separación: Ambas culturas mantienen sus características y no se pretende ningún tipo de acercamiento.
- Integración: Ambas culturas desean mantenerse mientras se producen relaciones entre las mismas.
- Marginación: Casi no existe interés por mantener la cultura propia, pero tampoco se establecen relaciones con otros grupos sociales (Berry, 2005).

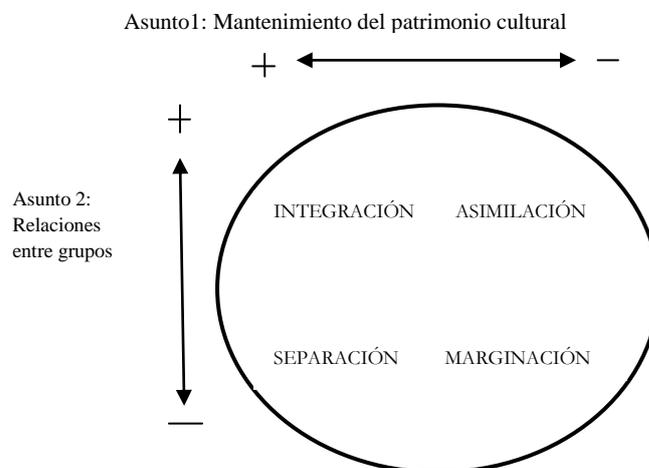


Figura 3. Estrategias de aculturación (Traducción propia, Berry, 2005, p. 703) (Original Anexo I)

A la vista de los comportamientos que se suelen dar en las sociedades en las que existen dos o más culturas, creemos que en la actualidad deberíamos "reflexionar sobre un nuevo concepto de cultura acorde con los fenómenos de la inmigración y la globalización, donde se entremezclen ideas, modos de vida, comportamientos, visión del mundo o productos" (Gallardo, Guzman & Pacheco, 2014, p.46), lo que estaría relacionado con la estrategia de Integración que propone Berry (2005) en su teoría, ya que según este autor, si el grupo "dominante" no presenta una actitud abierta e inclusiva, no se podría dar el fenómeno de integración. Ampliamos esta visión refiriéndonos a Bernabé cuando opina que:

Toda situación problemática con otras culturas que comparten el territorio se debe principalmente al deseo del ser humano de aferrarse a un pasado, a un concepto de cultura que ha tomado como estático, cuando realmente él mismo y su cultura son fruto de la fusión y constante cambio. (Bernabé, 2012, p. 53)

En otras palabras, y enfocado hacia la educación, concluimos que lo que se está pidiendo para las sociedades debe estar presente en las aulas día a día. Si las prácticas educativas, las actitudes de docentes y comunidades educativas no se abren a nuevas concepciones culturales, difícilmente se podrá conseguir la transformación social que se busca con la interculturalidad inclusiva.

Entendemos que esta actitud abierta debe reconocer también la "diversidad cultural y aprovechar la fuente de conflicto que comporta, aceptándola como una oportunidad de mejora y renovación de la escuela" (Terrén, 2004, p. 20).

Una de las manifestaciones culturales y artísticas más extendida y diversa que existe en las sociedades es la música, que se presenta como elemento de reconocimiento y distinción entre culturas, colectivos e individuos, además de ser imprescindible para la enseñanza actual. Sobre este tema hablaremos en el capítulo siguiente, en el que presentamos las diferentes dimensiones de la música y su influencia en el aula, y analizamos su posible uso en materia de interculturalidad e inclusión.

4.3. MÚSICA

"La música es el arte más cercano a las lágrimas y a la memoria"

Oscar Wilde (1854-1900)

Como tercer apartado del marco teórico, estudiaremos los beneficios de la música en la educación, para abordar después el concepto de interculturalidad dentro de la educación musical. Pero antes, aludiremos a la educación artística, campo en el que se encuadra la disciplina musical.

4.3.1. Educación artística

Se ha hablado en multitud de ocasiones de la importancia de las artes a la hora de formar al alumnado y en palabras de Marchesi:

El aprendizaje y la experiencia del arte en las escuelas y fuera de ellas constituye una de las estrategias más poderosas para la construcción de la ciudadanía. La presencia del arte en la educación, a través de la educación artística y de la educación por el arte, contribuye al desarrollo integral y pleno de los niños y de los jóvenes. (Marchesi, 2009, p.7)

También Eisner (1995) hace su aportación a este campo, argumentando que el arte proporciona un conocimiento del mundo que no se puede conseguir de otra manera. "Hace una aportación única a la experiencia individual" (Eisner, 1995, p. 9).

Por supuesto, y como ya hemos remarcado en capítulos anteriores, la educación en las artes no se puede quedar dentro de la escuela, sino que debe salir y permitir esa participación de la comunidad educativa para que la educación artística también pase a ser un medio para la transformación social. (Giráldez & Pimentel, 2011)

Exponemos ahora los fundamentos teóricos de la música en las aulas, además de analizar diferentes enfoques metodológicos y estudiar la música como herramienta para la inclusión e interculturalidad.

4.3.2. Educación musical

En este epígrafe analizamos varios enfoques o puntos de vista que presentan una perspectiva diferente ante la problemática de la presencia o no de la música en la educación, en concreto en la etapa de infantil.

En primer lugar, nos gustaría mencionar la teoría de las Inteligencias Múltiples creada por Gardner (1995), que aboga por una enseñanza global en la que estén presentes todas las inteligencias, como son la lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, kinestésica, naturalista, interpersonal e intrapersonal. (Ver anexo I. Figura 5) Así como expone en su libro "Inteligencias múltiples, la teoría en la práctica": "concentrarse de forma exclusiva en las capacidades lingüísticas y lógicas durante la escolaridad formal puede suponer una estafa para los individuos que tienen capacidad en otras inteligencias" (p.47).

Con relación a la inteligencia musical, y en palabras de Gardner, afirmamos que ésta es una de las primeras inteligencias que se desarrolla, incluso en edades tempranas y sin necesidad de una formación previa (Gardner, 1983). Estas características nos permiten aprovechar el potencial musical que presentan los alumnos de infantil y enfocar las actividades de forma que se desarrolle tanto la inteligencia musical, como el resto de las inteligencias.

Por otro lado, y si nos referimos de nuevo a la calidad de la educación, es preciso introducir en el aula todas las dimensiones humanas, por lo que coincidimos con Marchesi cuando dice que:

La educación de los afectos y de la sensibilidad, las experiencias artística y musical, la educación física y deportiva, la formación en valores, la solidaridad, el conocimiento y el respeto de alumnos de otras culturas o con distintas capacidades son también elementos que conforman una educación que realmente humaniza. (Marchesi, 2000b, p.124)

Encontramos en esta cita varios de los elementos en los que se basa nuestro proyecto, y que consideramos, por ende, deben encontrarse en todos los ámbitos educativos para así contribuir a que la educación cumpla uno de sus fines más importantes: el desarrollo integral del alumnado, tanto personal como social.

Ahora bien, para una justificación más exhaustiva de la importancia de la música en educación infantil, queremos basarnos en los tres pilares que establece Lacarcel (2003) que pasaremos a analizar a continuación. "El individuo comprende una dimensión biológica, otra psicológico-emocional y su inserción en un entorno o medio social" (Lacarcel Moreno, 2003, p. 214).

1. Dimensión biológica:

Multitud de estudios relacionados con la dimensión biológica, como puede ser la neurobiología, psicología, fisiología...han establecido que "la música y el entrenamiento musical incrementa las funciones y estructuras cerebrales [...] incluyendo el procesamiento del lenguaje" (Herrera, Hernández, Lorenzo & Ropp, 2014, p. 367). Si seguimos a estos y a otros autores, (Lacarcel, 2003; Hallam, 2010) constatamos que para niños y niñas de infantil, el entrenamiento musical facilita el lenguaje expresivo, el lenguaje receptivo, la memoria verbal, la destreza lectora, la prosodia, el pensamiento lógico, la conciencia fonológica... (Herrera et al. 2014), además de "equilibrar los dos hemisferios del cerebro, dando lugar a un aprendizaje más equilibrado y adaptado al medio" (Lacarcel, 2003, p.217).

2. Dimensión psicológico-emocional:

La música desde esta dimensión tiene el papel de anticipar los sentidos al razonamiento, lo que hace que los alumnos y alumnas "se dejen invadir y seducir por los sentimientos que les provoca" (Ortiz Molina, 2011, p.115). Con ello se posibilita el desarrollo de la inteligencia emocional, que es otro de los pilares de la educación y que encontramos explicada en el modelo que proponen Mayer & Salovey (1997). (Ver anexo I. Figura 6) Este modelo nos indica que a través de la gestión, reconocimiento y control de las emociones se pueden variar las actitudes y comportamientos, además de tener una influencia decisiva en el pensamiento (Mayer & Salovey, 1997).

Las ideas de Lacarcel (2003) también corroboran la afirmación anterior e introducen además la idea de una "rearmonización" de estado de ánimo y de los sentimientos cuando se participa en la experiencia musical. La dimensión afectiva y de la sensibilidad es de especial relevancia cuando tratamos temas personales y cercanos al alumnado, además de que los procesos afectivos y emocionales suelen estar muy ligados a las relaciones interpersonales, lo que nos conduce a la tercera de las dimensiones.

3. Dimensión social:

No vamos a entrar en disquisiciones acerca de la dimensión social del ser humano, pero sí vamos a remarcar el papel que tienen las artes en este ámbito en particular, ya que este es el más próximo al tema de la interculturalidad inclusiva. De la mano de Alsina (2004) afirmamos que el individuo necesita de las artes y la música cuando se acerca a su propia dimensión social.

Mencionamos así de nuevo la relación entre individualidad y colectividad en palabras de otra autora que asegura que "entre ese niño protagonista e individuo y su colectivo de referencia se configura la identidad mediante la suma de muchos componentes. Uno de ellos, sin duda, es la música" (Porta Navarro, 2007, p. 1).

Con estas afirmaciones aseguramos dos cosas: que el ser humano es tanto individual como social, y que una de las señas de identidad que comparten ambas dimensiones es la música.

Observamos, por tanto, que es ineludible hablar de dimensión social sin referirnos al término cultura, y que tampoco es posible separar la música de este concepto, ya que, como hemos mencionado en multitud de ocasiones, es un elemento fundamental de identidad cultural. Así pues, pasamos a centrarnos en cómo estas afirmaciones pueden ser llevadas al aula en materia de interculturalidad inclusiva.

4.3.2.1. Interculturalidad y música

Cuando hablamos de dimensión social, como lo hacíamos en el apartado anterior, no podemos evitar referirnos a la cultura intrínseca en cada sociedad y que también se manifiesta por medio de la música, uno de sus principales pilares, como nos indica Porta Navarro (2007), Alsina (2004), Giráldez (1997) o Bernabé (2012), ya que, entre otras muchas cosas: "encierra los sentimientos no sólo de un autor, sino de su pueblo. Además, muestra las vivencias de una sociedad y ayuda en la comprensión de la realidad cultural de ésta" (Bernabé, 2012, p.55)

Si nos centramos en el ámbito educativo mencionando el artículo de Giráldez (2007) en el que hace un recorrido por las diferentes competencias básicas que se deben trabajar desde infantil, entendemos que:

La adquisición de la competencia social y ciudadana supone la superación de estereotipos sociales y culturales. La aceptación y respeto de las capacidades propias y ajenas a la hora de hacer música y el conocimiento y disfrute de las músicas de diferentes culturas permitirán avanzar en este sentido. (Giráldez, 2007, p. 54)

Apreciamos así la potencialidad de la música en materia intercultural, ya que sirve, a su vez, como elemento de unión y de diferenciación entre individuos y colectivos. Todo ello

permite a los docentes elaborar dinámicas en el aula que integren ambas dimensiones: la de unidad y la de diferenciación individual.

Tras exponer los fundamentos que consideramos como los referentes para entender, desde nuestro criterio, la importancia de la presencia de la música en el aula y de su papel como herramienta intercultural, pasamos a analizar varias propuestas de autores como Giráldez (1997) o Bernabé (2012) que nos acercan más a la realidad concreta de los centros.

El primer paso es, evidentemente, hacer llegar al alumnado todo tipo de música, de todas partes del mundo, no sólo la música occidental; idea que defiende Giráldez diciendo en primer lugar que simplemente con el mero hecho de conocer y compartir diferentes estilos musicales entendemos que hay diferentes sociedades y culturas basadas en diferentes filosofías, aunque defiende que hay que ir un paso más allá y conseguir que cualquier tipo de música sea considerada como tal, olvidando los estereotipos de "bueno", "malo", "ajeno" pero sin dejar de lado la calidad musical (1997). En ocasiones, se tiende a identificar lo ajeno o lo desconocido con lo malo, sin siquiera pararse a valorarlo objetivamente. Por ello, en el aula se debe dar la oportunidad para que se formen juicios de valor sobre diferentes estilos musicales, instrumentos, agrupaciones... y esto se consigue, desde nuestro criterio, mostrando en primer lugar un amplio repertorio de obras para que se adquiriera la experiencia y madurez suficiente a la hora de valorar.

Bernabé (2012) va más allá y establece una nueva perspectiva en la que se buscan las similitudes entre las culturas de manera que se aprecien y respeten todos los folklores:

Las prácticas educativas musicales basadas en la búsqueda de similitudes de la cultura propia con la del "otro" (y no la del "otro" respecto a la propia) acercan más rápidamente al intercambio porque se toma como algo presente y propio de la misma tradición popular del país y, por tanto, más cercano. (Bernabé, 2012, p. 44)

Interculturalidad a través de la acción y del aprendizaje cooperativo también es otra de las formas que nos proponen algunos autores, como Green (2007) o Puren (2008), que pone más énfasis en la acción conjunta ya que para él: "la experiencia parece mostrar que es la acción común, y no la comunicación en sí misma, la que se convierte en una condición para una verdadera comprensión del Otro" (Puren, 2008, p. 267).

Después de citar brevemente estas propuestas, pasamos al punto final de este marco teórico, ahondando un poco en la tercera de las dimensiones del currículo que nos presenta Aróstegui (2011), es decir, la **dimensión crítica** de la educación. Aróstegui define esta

dimensión que tiene como claves el diálogo, la participación y la emancipación y cuyo fin es la transformación social. Llegamos así al componente de la educación musical que permite un mayor trabajo en el campo de la interculturalidad inclusiva según la perspectiva que nos proponemos en el proyecto.

Esta pedagogía crítica, según Penalva (2007), defiende que el conocimiento no es objetivo sino que se construye dentro de una sociedad concreta, por lo que el alumno debe participar activamente en el proceso de construcción de su propio conocimiento (aprendizaje significativo), en el que, en palabras de este mismo autor "su particular cosmovisión –creencias, intereses, valores, etc. – entra a formar parte de los *contenidos* y *mecanismos* del currículum escolar" (Penalva, 2007, p.6).

También observamos, como acierta a decir Aróstegui:

Que la música no ejerza la presión que tienen las materias fuertes del currículo como la lengua o las matemáticas, lejos de ser un inconveniente puede ser una oportunidad para generar espacios de libertad y participación más fácilmente que en otros ámbitos escolares. (Aróstegui, 2011, p.28)

Coincidimos con Aróstegui y destacamos la importancia de estas últimas líneas que hablan de espacios de libertad en los que se crean diferentes respuestas para un mismo problema. Concluimos así que el poder de la música en materia de interculturalidad radica en el componente de diversidad y de adaptación que presenta ante diferentes situaciones. Se trata de trabajar la diversidad a través de la diversidad y de crear una cultura en la clase a la que pertenezca todo el alumnado, por lo que elementos de diferentes culturas puedan conformar la suya propia dentro del aula.

Una vez expuesto el marco teórico nos centramos ya en el diseño, planteamiento y análisis posterior de la propuesta de intervención educativa.

5. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

5.1. INTRODUCCIÓN

Centramos ahora la atención en la programación y puesta en práctica de la propuesta de intervención que se precisa para la adecuada consecución del proyecto.

El diseño de la propuesta nace de los objetivos generales, ya que lo que buscamos con la intervención es comprobar o valorar los objetivos que nos hemos propuesto al inicio del proyecto. No obstante, y al tratar con un centro específico y niños y niñas concretos, debemos adecuarnos a las características que posean y que nos permitan completar el estudio dentro de su entorno natural.

Para ello, precisamos en primer lugar de establecer la metodología y las técnicas de recogida de información necesarias para analizar los datos, además de una contextualización inicial que permita esclarecer las características principales que tendremos en cuenta a la hora de programar y llevar a cabo la propuesta de intervención.

5.2. METODOLOGÍA DE LA PROPUESTA

6.2.1. Introducción y justificación metodológica

Como ha quedado expuesto en la justificación teórica del proyecto y como se menciona en los objetivos del trabajo, nuestra propuesta requiere de estudiar, analizar y comprender comportamientos, tanto sociales como individuales, actitudes, motivaciones, relaciones, acciones...en definitiva, componentes de la conducta humana. Al ser algunos aspectos difícilmente cuantificables, hemos optado por utilizar herramientas propias de la investigación cualitativa, que a su vez se encuadra dentro del paradigma interpretativo. Esta elección se fundamenta en base a "nuestros supuestos, propósitos e intereses" (Taylor & Bogdan, 1987, p.15), ya que esta metodología permite "estudiar los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales" (Arnal et al., 1994, p. 193). No

obstante, también utilizaremos técnicas de recogida de datos propias de la metodología cuantitativa, como son los cuestionarios, aunque dotaremos a estos de un matiz cualitativo.

Pretendemos por tanto acercarnos a la realidad de los centros, para conseguir información fiable y verídica de lo que sucede en aulas específicas de educación infantil y sus comunidades escolares.

Dicho esto, y para continuar con la exposición del proyecto, presentamos los instrumentos de recogida de datos que serán utilizados, como son la observación participante, los cuestionarios y el cuaderno de campo.

5.2.1. Técnicas e instrumentos de obtención de datos

- **Observación participante.**

La primera de las técnicas de obtención de datos es la observación participante. Entendemos esta observación como aquella que "involucra la interacción social entre el investigador y los informantes" (Taylor et al. 1987, p. 31) de modo que se obtengan datos o información relacionados con el objeto de estudio. Ahora bien, y tomando como propias las palabras de Santos, decimos que "No se trata sólo de *mirar*, sino de *buscar*." (Santos, 1990, p.30), por lo que la observación debe ser sistemática y precisa, teniendo muy presentes los fines del trabajo.

Hablamos en nuestro caso de observación participante intrusiva (Goetz & Lecompte., 1988), ya que para la realización de la propuesta de intervención se necesita de una participación activa por parte de la alumna que presenta la propuesta.

- **Cuaderno de campo**

Como elemento imprescindible y que a su vez complementa a la observación participante, elegimos el cuaderno de campo para recoger información de una forma más detallada y minuciosa, intentando que las descripciones que se realicen sean lo más objetivas posibles, para así dotar de mayor credibilidad y validez a la información, y por tanto al proyecto.

Adquiere así el cuaderno de campo especial relevancia, ya que es la base para el posterior análisis de información y las futuras conclusiones. Por supuesto también apreciamos el valor de esta técnica ya que impide que los aspectos más relevantes pasen al olvido al recogerlos por escrito.

- **Cuestionarios**

Lo más destacable que podemos señalar de esta herramienta es que pretendemos dotar a los cuestionarios de un carácter lo más cualitativo posible, aparte de mantener su función cuantitativa (Rodríguez, Gil & García, 1996) que también es necesaria para el desarrollo del proyecto. De esta manera, los cuestionarios nos servirán tanto para cuantificar datos, como para obtener reflexiones por parte de los alumnos que puedan ser utilizadas en el análisis cualitativo y en las conclusiones.

Precisaremos de la utilización de dos tipos de cuestionarios que están destinados a niños y niñas de 4 o 5 años. El primer modelo (anexo III. Tabla 6) que se realizará tras terminar cada actividad, consistirá simplemente en una pregunta o dos que se responderán de forma oral, levantando una cara de cartulina verde o azul, y que se utilizará para evaluar de forma más específica el grado de consecución de los objetivos de cada actividad. El segundo modelo (anexo III. Tabla 7) se realizará individualmente al finalizar la propuesta de intervención, de forma que se valoren de manera general las diferentes actividades.

- **Proceso de anonimato**

Lo que concierne a salvaguardar la identidad de los participantes de la propuesta nos ha preocupado desde el comienzo del proyecto. Los aspectos relevantes residen en la información que se extrae de las observaciones y el trabajo de campo, por lo que la identidad de los participantes y toda información que carezca de importancia, permanecerán siempre bajo estricto anonimato.

5.3. CONTEXTO Y ENTORNO DONDE SE DESARROLLA LA PROPUESTA

En el siguiente apartado exponemos de forma breve y concisa el contexto y características concretas del centro y del aula que hemos seleccionado para llevar a cabo nuestro proyecto.

5.3.1. Contexto y características del centro

El colegio elegido para realizar la propuesta de intervención es la Comunidad de Aprendizaje "Martín Chico" que se ubica en San Lorenzo, uno de los barrios de Segovia.

En la actualidad, el barrio de San Lorenzo está habitado por familias que presentan un nivel socioeconómico medio-bajo. Dentro de esta comunidad también encontramos un gran número de población inmigrante, de procedencia marroquí o búlgara mayoritariamente, que conforman un 20% del alumnado del centro. Esta diversidad cultural que existe en el barrio es uno de los motivos por los que el colegio comenzó su proceso de transformación en Comunidad de Aprendizaje en el curso 2014/2015.

5.3.2. Características del aula

Observamos en la figura 7 la organización del aula en el que se va a llevar a cabo la propuesta. Presenta unas dimensiones adecuadas para el número de alumnos y alumnas, además de encontrarse dividida en tres zonas: la zona de la asamblea, la zona de trabajo, en la que los alumnos y alumnas se dividen en grupos de cuatro, y la zona de la cocinita donde suele producirse el juego libre.

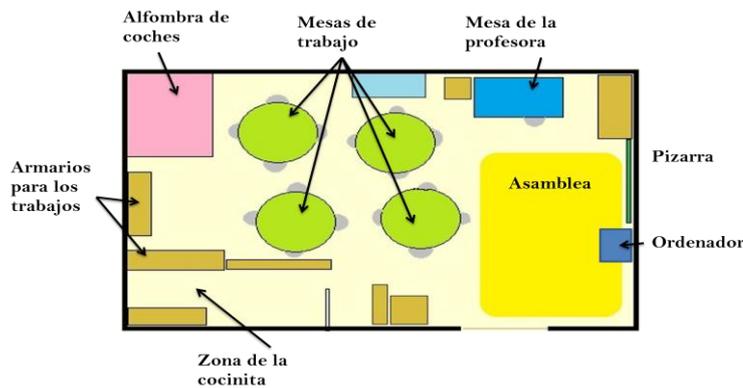


Figura 7. Organización del aula (Elaboración propia)

5.4. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO

Pasamos ahora a exponer las características de los alumnos y alumnas que serán los protagonistas de la propuesta de intervención. El nivel en el que nos situamos es un 2º de infantil, por lo que nos encontramos niños y niñas con 4 o 5 años. La clase cuenta con un total de 13 alumnos (6 niñas y 7 niños) que presentan una diversidad cognitiva, cultural, madurativa, emocional...asombrosa.

Las características culturales del alumnado son de vital importancia si tenemos presente el tema del proyecto. Por lo tanto, y si nos basamos en la influencia cultural de los alumnos y no tanto en su "lugar de nacimiento", decimos que el aula está formada por 2 niños y 1 niña árabes,

2 niñas sudamericanas, 1 niña búlgara, 1 niño de Canarias, 1 niño del País Vasco y 3 niños y 2 niñas de Segovia.

Dadas las características del alumnado resulta casi inviable hacer un "recopilatorio" de características predominantes, ya que hay tanta diversidad que estaríamos mintiendo de continuo. Carencias que presentan algunos son los puntos fuertes de otros, actividades que unos tienen dominadas, otros están empezando a entenderlas, la imaginación en algunos sobresale y la timidez se deja ver en otros, algunos no tienen prácticamente concentración y otros pueden estar pintando media hora... así pues, se pueden observar de forma clarísima en esta clase los diferentes tipos de inteligencias que presenta cada alumno o alumna basándonos en el modelo de inteligencias múltiples de Gardner (1995), siendo esto una fuente extraordinaria para la valoración de cada uno y sirviendo como guía para la programación de la propuesta.

Al ser la dinámica del aula muy musical, se aprecia bastante desinhibición y soltura en sus movimientos habituales en bailes y ejercicios motrices, aunque no todos presentan el mismo grado y algunos suelen permanecer quietos durante canciones y bailes.

Es de remarcada importancia también la variedad de emociones que se aprecian en el aula, y que se encuentran prácticamente a flor de piel. Los niños y niñas suelen conocer las causas de sus emociones, pero no tienen autoconciencia de lo que están sintiendo (Ibarrola, 2009). También se aprecia una empatía que se suele traducir en calmar y preocuparse por los niños o niñas que están llorando, o crear un ambiente de inestabilidad emocional en el que se producen reacciones muy diversas que no suelen darse normalmente.

Como casos concretos a destacar en la descripción de las características, en el aula tenemos a A2I10⁵, que ha venido hace poco desde Marruecos y no habla español. El niño aprende rápido, pero en actividades como cuentos o asambleas se ausenta enseguida.

También está A2I2, que ha vivido una situación familiar muy complicada y en la actualidad no tiene ningún tipo de estabilidad emocional, lo que le conduce a llamar la atención casi permanentemente y a tener comportamientos impredecibles y agresivos en muchas ocasiones.

Tras haber introducido brevemente la clase, pasamos a exponer el desarrollo de la propuesta de intervención educativa que será el cauce que nos permita extraer la información que luego se analizará para redactar las conclusiones.

⁵ A2I10. Codificación del alumnado. A: Alumno, 2I: 2º Curso de Infantil, 10: número de alumno.

5.5. DESARROLLO DE LA PROPUESTA

Antes de presentar los objetivos y contenidos de la propuesta, consideramos necesario hacer un breve resumen de los fundamentos metodológicos que van a estar presentes tanto en la programación como en la puesta en práctica.

La etapa de infantil presenta unas características concretas que requieren del uso de un tipo de metodologías en las que el alumnado participe activamente en su propio aprendizaje, como ya mencionábamos anteriormente en el marco teórico, por lo que tomamos ideas de teorías como las de Ausubel o el Aprendizaje Significativo.

Además, y en base a los principios que rigen la Comunidad de Aprendizaje, dotamos a las actividades de los componentes del **aprendizaje dialógico**⁶, que guardan estrecha relación con la dimensión crítica del currículum. Gracias a este aprendizaje se favorece a su vez la **inclusión** en el aula, ya que, y de acuerdo con la definición de participación que exponen Ainscow & Echetia, se deben "incorporar los puntos de vista de los propios alumnos, sus "voces" y la valoración de su bienestar personal y social" (Ainscow et al., 2011, p. 33). Pretendemos con las actividades que se cree una unidad en el grupo al que todos pertenecen, teniendo en cuenta las diferencias personales que enriquecen a todos por igual. Añadimos bajo esta línea el **aprendizaje cooperativo**, que también tendrá su presencia en el planteamiento de las actividades.

Como base para seleccionar las actividades volvemos a recordar de nuevo la teoría que exponíamos en el marco teórico, en la cual defendíamos que el primer paso para formar una actitud crítica ante las diferentes manifestaciones culturales, en este caso musicales, es conocer. Conocer, para después valorar. Para ello, escogemos obras relacionadas con las culturas presentes en el aula, por lo que la selección vendrá condicionada por los propios niños y niñas. Por último, pretendemos que, al trabajar en el aula los diferentes tipos de música, acaben haciendo suyos los bailes, canciones o juegos que allí se realicen, creando a su vez una conciencia de grupo del que todos forman parte.

⁶ Igualdad de diferencias, diálogo igualitario, inteligencia cultural, solidaridad, creación de sentido, transformación y dimensión estructural (Álvarez & Vieites, s.f.)

5.5.1. Objetivos, contenidos y criterios de evaluación

A raíz de los objetivos que exponíamos al comienzo del presente trabajo, y del *Decreto 122/ 2007 por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil*, extraemos los objetivos, contenidos y criterios de evaluación específicos (ver anexo II. Tablas 1, 2 y 3) que guiarán la propuesta de intervención.

Tabla 6. Objetivos, contenidos y criterios de evaluación

Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación
1. Mostrar una actitud de respeto y de interés ante las diferentes culturas y sus características propias.	Interés por conocer diferentes elementos de las culturas presentes en el aula (lenguaje, canciones, comida...)	Respetar la diversidad cultural presente en el aula.
2. Relacionarse con los demás de forma respetuosa, favoreciendo la empatía y la cohesión del grupo.	Aprecio y respeto por los compañeros y compañeras mostrando actitudes de afecto y valorando las diferencias personales y culturales.	Crear un ambiente de unión y cohesión del grupo-clase basado en el diálogo y el respeto
	Expresión de emociones básicas a través de estímulos musicales. Reconocimiento de las emociones ajenas.	
3. Participar activamente en bailes, canciones y juegos corporales moviéndose con soltura y desinhibición.	Bailes del mundo. Interpretación con gusto y soltura, tanto individualmente como en grupo	Mostrar soltura y desinhibición en bailes, ejercicios psicomotrices y representaciones
4. Realizar ejercicios de ritmo con el cuerpo, con instrumentos y con la propia voz.	Conceptos musicales básicos (Sonido/silencio). Introducción a los conceptos de intensidad (forte/piano) y duración (largo/corto).	Identificar el timbre de algunos instrumentos (flauta, tambores, maracas y cascabeles)
5. Memorizar e interpretar canciones teniendo en cuenta los conceptos musicales básicos		
6. Escuchar con placer diferentes estilos musicales que provengan de distintas partes del mundo	Música por el mundo. Aprendizaje e interpretación de canciones de diferentes culturas mostrando interés por sus características.	Interpretar canciones teniendo en cuenta los conceptos musicales (sonido/silencio, forte/piano, largo/corto)

Fuente: Elaboración propia a partir del Decreto 122/2007

5.5.2. Desarrollo de las actividades.

A continuación exponemos las diferentes actividades que se han llevado a cabo durante el desarrollo de la propuesta de intervención.

Actividad 1: "¿Dónde está Coco?"

Objetivos	Temporalización	Recursos
Iniciarse en la escucha atenta y comprensiva de obras musicales, valorando sus características y mostrando una actitud de respeto hacia todas ellas.	35 min	Ordenador, proyector de diapositivas, imágenes del viaje de Coco (anexo II. Imágenes 1 y 2), peluche.

Desarrollo de la actividad:

Diseñamos esta actividad como toma de contacto ante la propuesta de intervención, ya que nos ha servido para recoger los conocimientos y actitudes previas que presentaba el alumnado de acuerdo a la variedad de obras musicales y sus características.

La introducción de la propuesta partió de un personaje (Coco) que volvió de dar una vuelta por el mundo, y nos fue mostrando los lugares por los que pasó. Para ello, primero se reproducían las obras, canciones o bailes de cada lugar, se hablaba brevemente de sus características y se dejaba un momento para que intentasen adivinar en qué lugar se encontraba el personaje por el tipo de música que estuviesen escuchando. Después de recoger las opiniones, se iban mostrando las fotos y se volvía a reproducir la música para que comenzasen a relacionar la obra con el lugar.

La selección de obras que utilizamos se formó a partir de un repertorio de música tradicional de diferentes regiones, entre las que se encontraban las piezas que luego trabajaríamos en otras actividades.

Para mantener la atención del alumnado contamos con el recurso del peluche de Coco que se dejaba a los niños o niñas que estuviesen atentos, porque uno de los requisitos de la actividad consistía en la escucha en silencio de las obras. Además, contábamos con el apoyo visual de las diapositivas, que permitían un mayor seguimiento de la actividad y que eran fuentes de motivación.

Actividad 2: "Los que hayan nacido....."

Objetivos	Temporalización	Recursos
Identificar las características personales y apreciar similitudes y diferencias con los compañeros.	10 minutos	Partitura canción (anexo II. Figura 8)

Desarrollo de la actividad:

Para esta actividad nos basamos en el artículo de Zamora (2003), en el que expone una dinámica musical en la que el alumnado tiene que presentarse dependiendo de sus características. En nuestro caso comenzamos por características personales como el color del pelo o de los ojos, para pasar después a acercarnos a características no observables a simple vista, como los idiomas, el país de origen, el país de sus familias...

De esta manera, surgieron variantes para la canción como por ejemplo: *"los que hablen dos idiomas que se pongan de pie..."*, *"los que tengan familia en....."*, *"los que sepan hablar en..."*, *"los que tengan el pelo...."*, *"los que hayan viajado a..."*, *"los que sepan lo que es el..."*

Al comienzo de la actividad era únicamente la docente la que cantaba la canción y los alumnos se levantaban o no dependiendo de la letra, pero poco a poco se fueron uniendo niños y niñas para cantar, aunque no llegó a ser el total de la clase. Incluso hubo alguno que llegó a dar palmas al ritmo de la música.

Tuvimos que cortar la actividad por falta de tiempo, ya que era la hora de marcharse a casa, por lo que no pudimos realizar una segunda parte, que consistía en encontrar a otra persona que tuviese la misma característica para poder levantarse juntos.

Actividad 3: "San Petrike Dantza"

Objetivos	Temporalización	Recursos
Interpretar el baile con soltura siguiendo los pasos de acuerdo con la forma musical	20 minutos	Ordenador o reproductor de CD

Desarrollo de la actividad:

San Petrike Dantza (letra en Anexo II) se trata de un baile acumulativo del País Vasco que consiste en tocar el suelo con diferentes partes del cuerpo, que se van añadiendo sucesivamente a medida que avanzan las estrofas. Así, su estructura de estribillo-estrofa-estribillo..., hace más fácil para el alumnado la comprensión e interpretación del baile.

El proceso de aprendizaje de esta danza en el aula de infantil comenzó por la escucha de la canción, para que se moviesen libremente por el espacio y se familiarizasen con las partes de la danza. Acto seguido pasamos a aprender el estribillo, que son las partes instrumentales de la obra. Se formó un círculo con las manos unidas y comenzamos a girar, primero andando y luego dando saltos. Aunque intentamos cambiar el sentido del giro a los 4 compases, fue demasiado desconcierto, por lo que decidimos dejarlo simplemente girando hacia la derecha. Como el estribillo consta de 8 compases cuaternarios, dividimos esta parte en 2 secciones de 4 compases cada uno y pasamos de andar a saltar al 4º compás.

Para las estrofas primero explicamos la dinámica del baile y repasamos las partes del cuerpo necesarias (Pies, manos, rodillas, codos, nalgas y cabeza). Probamos a hacer los movimientos sin música así como la vuelta que hay que dar entre estrofa y estribillo, pero al ver que no se centraban decidimos poner la música e ir introduciendo los movimientos sobre la marcha. Así, y anticipando los pasos con indicaciones que dimos, conseguimos completar la danza la primera vez que lo intentamos. Después de bailarla, enumeramos de nuevo los movimientos y tras descansar un poco volvimos a realizarla por última vez.

Actividad 4: "Tambores africanos"

Objetivos	Temporalización	Recursos
Reproducir ritmos sencillos utilizando diferentes partes del cuerpo o instrumentos musicales.	20 minutos	Ordenador o reproductor de CD, partitura (anexo II. Figura 9)

Desarrollo de la actividad:

Aprovechamos el enorme repertorio de obras rítmicas y de percusión que proceden de África para trabajar con los niños y niñas el ritmo en la música. Para ello escogimos una danza de Mali llamada Doundounba, con la que mostramos al alumnado los instrumentos y los ritmos típicos de esa región, aunque para trabajar en el aula no llegamos a ese grado de dificultad.

Como introducción a la actividad hicimos unos ejercicios motrices para interiorizar el pulso, y así nos fuimos moviendo por el aula, marcando con los pies 1 de cada 4 pulsos. Una vez conseguida esta parte, cerramos los ojos y Coco nos llevó hasta Mali, donde cogimos los tambores (imaginarios) y nos transformamos en tribu, para ser nosotros los que interpretásemos la danza. El ritmo inventado que se presenta en el anexo II es el modelo que se intentó seguir en la actividad, aunque sólo conseguimos realizar compases sueltos sin posibilidad de enlace entre varios.

Procedimos a enseñar los diferentes ritmos mediante la imitación directa, intentando hablar lo menos posible y repitiendo los ritmos todos a la vez en gran grupo, pero al ser imposible mantener la atención de todos, pasamos a comprobar si se habían adquirido los ritmos de forma individual, para luego poder hacerlo de manera conjunta.

Tras interpretar separadamente varios de los compases de la obra, se volvió a reproducir la danza Doundounba, dejando libertad para que los niños y niñas bailasen o representasen a los habitantes de Mali tocando los tambores.

Actividad 5: "¿Qué le pasa a la música?"

Objetivos	Temporalización	Recursos
Identificar las emociones a partir de la música y reconocer las emociones ajenas (alegría, ira, tristeza, sorpresa, miedo...)	15 minutos	Ordenador o reproductor de CD.

Desarrollo de la actividad:

Como parte de nuestro marco teórico también dotamos de especial relevancia a la inteligencia emocional, por lo que hemos considerado apropiado que el trabajo de esta inteligencia se encuentre de forma explícita en el desarrollo de las actividades. Para introducir esta dinámica en el aula comenzamos diciendo: *"Ya conocemos a la música ¿verdad?, pues cuando venía al colegio he estado hablando con ella, pero no he conseguido entenderla, porque estaba muy nerviosa y no sabía decirme lo que le pasaba. ¿Me ayudáis a averiguarlo?"*. Dicho lo cual, comenzó a sonar un popurrí de obras clásicas elegidas para que representasen diferentes emociones y observamos las reacciones naturales del alumnado.

Tras la primera toma de contacto hicimos una breve asamblea, para que nos contasen lo que habían sentido y cómo lo habían expresado. Las preguntas que surgieron fueron las siguientes: *"¿Os habéis sentido contentos en algún momento?, ¿Vuestra cara cambiaba con la*

música o siempre estabais sonriendo?" ¿Qué emociones hemos sentido?, ¿Hemos reconocido lo que hacían nuestros compañeros y compañeras?

Después de este breve inciso volvimos a escuchar la selección de obras, pero ya les dijimos que ahora tenía que notarse bien qué era lo que estaba sintiendo la música, porque se tenía que enterar Coco que les estaba observando, pero eso sí, sólo con movimientos faciales.

Por último, introdujimos todo el cuerpo en la expresión de las emociones, por lo que bailaron, saltaron, corrieron, anduvieron con delicadeza... dependiendo de lo que estuviese sonando.

Actividad 6: "Nos relajamos con los Chakras"

Objetivos	Temporalización	Recursos
Interiorizar dinámicas de relajación a través de la danza y de la música.	15 minutos	Ordenador o reproductor de CD

Desarrollo de la actividad:

Esta dinámica de relajación es similar a un baile, pero prestando atención a más aspectos, como por ejemplo la respiración, los pensamientos... Nos basamos en las danzas circulares de los chakras y para ello utilizamos la canción: "Schoch Va Gado" de la artista de Uzbekistán, Yulduz Usmanova.

La actividad comenzó con un corro con las manos unidas. Al ser un compás cuaternario con tempo lento, pudimos cambiar los movimientos cada compás o cada dos compases, dependiendo de la dificultad de los mismos.

Aunque teníamos preparada una secuencia específica como coreografía de la obra, en ese momento vimos que eran demasiados movimientos seguidos y tuvimos que reducir los pasos y alargar los tiempos entre un movimiento y el siguiente. La secuencia final que llevamos a cabo fue la siguiente, contando 2 compases para cada intervención:

- 1) Balanceo lateral
- 2) Desplazamiento lateral hacia la derecha
- 3) Balanceo lateral
- 4) Desplazamiento lateral hacia la derecha.
- 5) Desplazamiento hacia delante
- 6) Desplazamiento hacia atrás
- 7) Balanceo lateral
- 8) Balanceo de rodillas
- 9) Nos tumbamos en el suelo hasta el final de la canción.

A lo largo del baile se hizo hincapié en que los ojos permaneciesen cerrados y se insistió en que se mantuviera la calma y el silencio para oír las breves indicaciones de la docente.

Actividad 7: "Yo digo: ¿Hola?"

Objetivos	Temporalización	Recursos
Crear una canción original usando los diferentes lenguajes existentes en el aula.	15 minutos	Peluche de Coco, partitura (anexo II. Figura 10)

Desarrollo de la actividad:

La actividad siguiente se trataba también de una canción, pero esta vez éramos nosotros los que la creamos, ya que no se trabajaron sólo las culturas que se encuentran presentes dentro del aula, sino la que se forma cada día entre todos.

Dimos especial importancia en esta actividad al personaje de Coco, al que queríamos saludar, pero que no nos entendía, por eso se lo teníamos que decir cantando. También se explicó al principio que en la canción (ver anexo) había dos voces que hablaban entre ellas (Pregunta-Respuesta)

En primer lugar preguntamos en cuántos idiomas sabemos decir "Hola" y los escribimos en la pizarra. Tras hablar brevemente sobre los idiomas que teníamos en clase, la docente comenzó la canción ejemplificando qué es lo que había que decir, aunque las partes de repetición o respuesta requirieron de la participación de todo el grupo.

P: "Yo digo hola (volumen de intensidad bajo)

R: Hola hola hola,

P: Pero no me entiendes ¿Por qué no me entiendes?

P: Ahora digo **hola** (volumen de intensidad más alto),

R: Hola hola hola,

P y R: ¡Ay qué alegría, por fin te saludé!"

Acto seguido, se trasladó el protagonismo directamente a los alumnos, y tras repasar una vez la canción, fueron ellos los que tuvieron que distribuirse las voces y cantar ambas partes. Al finalizar la actividad habíamos conseguido decir: Hello, Kaixo, Zdravei (/strovei/), Salam, Ciao...

Por último se preguntó al alumnado por qué Coco no nos entendía, ya que la idea era que el muñeco no entendía, no por el idioma, sino porque estábamos hablando demasiado "piano".

Actividad 8: "La orquesta de infantil"

Objetivos	Temporalización	Recursos
Reconocer el timbre de algunos instrumentos y reproducir con ellos ritmos sencillos	20 min	Panderetas, flautas de émbolo, claves, maracas y cascabeles.

Desarrollo de la actividad:

Pasamos ahora a exponer una actividad que requiere la utilización de instrumentos de pequeña percusión, que son los más accesibles para los alumnos en esta etapa y con los que contábamos en el aula.

Como en las orquestas profesionales, todo intento de interpretación es una oportunidad de trabajo en equipo. Por ello hemos precisado de coordinación, escucha de las indicaciones y del resto de los compañeros, además de trabajo individual.

Para empezar, a cada instrumento le asignamos un movimiento, una imagen y un color, basándonos así en la rutina de pensamiento: "Color-símbolo-idea" Por lo tanto, cada vez que identificasen el timbre del instrumento tenían que acercarse hacia el rincón de ese instrumento haciendo el movimiento establecido con anterioridad. Los movimientos que se propusieron fueron:

Maracas: "Sacudir las manos y los brazos"

Cascabeles: "Mover las caderas de un lado para otro"

Flauta de émbolo: "Mover los brazos como un molinillo de viento"

Caja china, pandereta y claves: "Pisar el suelo fuerte como un elefante"

Se ocultaron los instrumentos detrás de un cartón grande y se procedió a realizar la primera parte de la actividad. Una vez identificados los instrumentos, se repartieron entre los niños y niñas y pasamos así a la segunda parte de la actividad, en la que se propusieron unos ritmos sencillos que tenían que repetir, teniendo en cuenta los conceptos musicales, trabajados mediante contrastes (forte/piano, largo/corto).

La docente realizó las indicaciones mediante gestos con los brazos y las manos, como por ejemplo subiendo las manos para el forte, bajándolas para el piano... Además, se dividió a los niños dependiendo de su instrumento para poder hacer partes de instrumentos solistas (solo de maracas, solo de flautas...)

Actividad 9: "¿Y ahora con quién voy?"

Objetivos	Temporalización	Recursos
Discriminar sonido-silencio. Relacionarse con los demás de forma respetuosa.	20 minutos	Ordenador o reproductor de CD

Desarrollo de la actividad:

Para esta actividad pasamos de la música tradicional a la música actual, por lo que las canciones seleccionadas fueron extraídas de los intereses de los niños y niñas, de la música que suelen escuchar, y así las canciones elegidas fueron:

- Tsunami- Chawki
- La Gozadera-Gente de Zona ft. Marc Anthony
- Koy- Galena ft. Fiki
- Amor con hielo- Morat

La premisa de la primera parte de la actividad estaba clara: *"cuando se pare la música os tenéis que quedar como estatuas"* Al realizarse esta primera indicación sin problemas, procedimos a dificultarlo, y así, cuando se parase la música tenían que agruparse por parejas y darse un abrazo. Esta dinámica fue variando, y después en vez de parejas era de 3 en tres, luego tenían que estar sentados, después tenían que buscar a alguien que tuviese el pelo igual, la camiseta parecida....

En cuanto a los movimientos que realizaban cuando sonaba la música, en un primer momento dejamos libertad al alumnado para ver qué hacían mientras sonaba la canción, pero acto seguido pasamos a dar indicaciones como: "bailar a la pata coja" "bailar dando saltos..." para activarlos en la danza hasta que dejó de hacer falta.

Actividad 10: "Popurrí final"

Objetivos	Temporalización	Recursos
Valorar de una forma más razonada las opiniones y comprobar si hay diferencia con lo que pensaban antes.	30 min	Ordenador o reproductor de CD, peluche de Coco, proyector.

Desarrollo de la actividad:

Se propuso esta actividad como broche final para comprobar si en el tiempo que se llevó a cabo la intervención, los niños cambiaron sus actitudes o sus opiniones acerca de los diferentes tipos de música.

Para ello se volvió a repasar el viaje de Coco, con las diapositivas y las obras iniciales que se expusieron con anterioridad, haciendo a su vez una recopilación o representación de lo que se trabajó esos días, cosa que surgió espontáneamente de los propios niños y se volvió a hacer una asamblea final en la que volvimos a invitarles a que eligieran y razonasen qué obra musical les gustaba y por qué.

Para esta reflexión situamos a los niños como acostumbramos a colocarse para las tertulias dialógicas, ya que este es también un momento de reflexión y de aportar opiniones personales.

5.6. EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Por supuesto una programación didáctica debe contar con un apartado en el que se refleje el proceso de evaluación, ya que es un elemento imprescindible para la mejora de la práctica educativa. En este caso, para proceder a la evaluación de la propuesta de intervención nos basamos en los criterios que establece *la Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil*, y que refrenda el *Decreto 122/ 2007*. Ambos documentos afirman que la evaluación debe ser formativa y global, además de establecer la observación directa y sistemática como técnica prioritaria en el proceso de evaluación.

En base a lo presentado, mostramos ahora los criterios específicos necesarios para evaluar las actividades de la propuesta:

- Respetar a los compañeros y compañeras, mostrando actitudes de interés hacia su propia cultura y las que conforman la clase.
- Razonar las elecciones y opiniones de forma oral.
- Identificar emociones básicas provenientes de audiciones musicales.
- Distinguir los conceptos musicales básicos (sonido/ silencio, fuerte/piano, largo/corto)
- Interpretar bailes, canciones y juegos rítmicos con interés y motivación
- Crear un ambiente de diálogo y actitud abierta en el grupo, del que todos forman parte.

Expuestos estos criterios y los principios en los que basamos la evaluación de las actividades, procedemos a elaborar una tabla que resume de forma sintetizada y según el criterio de la alumna del grado de infantil que ha llevado a cabo la propuesta, los puntos fuertes y los aspectos a mejorar en cada actividad.

Tabla 7. Evaluación de las actividades

Actividad	Puntos fuertes	Aspectos a mejorar
1. ¿Dónde está Coco?	Misterio y curiosidad. Protagonismo de todos los alumnos. Objetivo conseguido	Mayor número de obras y de países. Más recursos que refuercen la audición atenta.
2. "Los que hayan nacido..."	Participación activa de todos los alumnos. Objetivo conseguido.	Mayor extensión de la actividad. Más características culturales.
3. San Petrike Dantza	Baile colectivo. Pasos sencillos y acumulativos Objetivo conseguido	Mayor trabajo en la parte del estribillo.
4. Tambores africanos	Trabajo en común. Objetivo parcialmente conseguido	Introducción de instrumentos, ritmos más sencillos.
5. ¿Qué le pasa a la música?	Fácil identificación de las emociones. Motivación. Objetivo conseguido	Mayor fundamentación de la actividad. Relación con las culturas.
6. Nos relajamos con los Chakras	Música adecuada para la relajación. Objetivo conseguido	Aumentar el número de pasos. Usar la imaginación
7. "Yo te digo: ¿Hola?"	Numerosas ideas del alumnado. En general buena participación. Objetivo conseguido.	Añadir más letra a la canción. Introducir las palabras con más antelación para los que

		no las conozcan.
8. Orquesta de infantil	Cooperación de todo el alumnado. Cada uno con su papel pero todos juntos formando la "orquesta". Objetivo conseguido	Uso de más instrumentos. Interpretación de alguna obra
9. ¿Y ahora con quién voy?	Motivación plena. Buena relación entre el alumnado. Objetivo conseguido.	Introducción de más conceptos musicales
10. Popurrí final	Motivación. Mayor participación que la primera vez. Objetivo parcialmente conseguido.	Temporalización. No hubo tiempo para hacerlo detenidamente

Fuente: Elaboración propia

5.7. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Antes de comenzar el siguiente apartado, nos gustaría aclarar que la exposición y análisis de los datos está condicionada por los objetivos de la propuesta, por lo que entendemos que los datos que aparecerán a continuación son los más relevantes para los fines de nuestro proyecto, aunque no sean los únicos que extraemos del trabajo de campo en el aula.

Por supuesto somos conscientes de que los resultados que queremos obtener de los alumnos son visibles muy a largo plazo, y que el cambio de actitudes está condicionado por muchos factores, algunos de los cuales no entran dentro de nuestro marco de acción, pero aún así queremos ver hasta qué punto, en un periodo de tiempo tan corto, se pueden apreciar ligeros cambios en el comportamiento o actitudes del alumnado, o conocer por lo menos los que presentan en la actualidad.

Para ello, contaremos con las preguntas de los cuestionarios que hemos ido realizando en cada actividad, en las que se recogen tanto datos cuantitativos, como opiniones y reflexiones de los propios alumnos. Estos datos se cotejarán y compararán con las anotaciones del cuaderno de campo, que se basa en la observación participante que ha tenido lugar a lo largo de la realización de las actividades.

Debemos decir antes de exponer los datos, que la asistencia del alumnado los días en los que se ha llevado a cabo la propuesta ha sido muy variable y que no han estado todos juntos ninguno de los días.

A continuación pasamos a exponer el análisis que se extrae de las diferentes actividades. Presentamos los ítems divididos por actividades, aunque en algún caso uniremos varias debido a que el ítem es similar y se puede analizar de forma conjunta. Por último concluiremos con alguno de los ítems del cuestionario final.

Actividad 1

- **He disfrutado con la actividad**

En cuanto al primer ítem de la primera actividad, un 76'92% del alumnado afirma que ha disfrutado de la actividad, en contra de un 23'08% que dice que no ha disfrutado ya que "Estaban muy cansados de tanto viaje, seguro que Coco estaba muy cansado también". No obstante, y por lo que se puede constatar con el cuaderno de campo, podemos afirmar que todos los niños y niñas estaban muy motivados en la actividad:

"Lo primero que puedo decir es que tenían mucha motivación! La historia les ha enganchado y en todo momento han estado atentos. Las reacciones ante las imágenes y la música eran de alegría y no se estaban quietos. Hacían los movimientos como que tocaban los instrumentos o bailaban las canciones." (CC, 13.06, A.1, P. 1)⁷

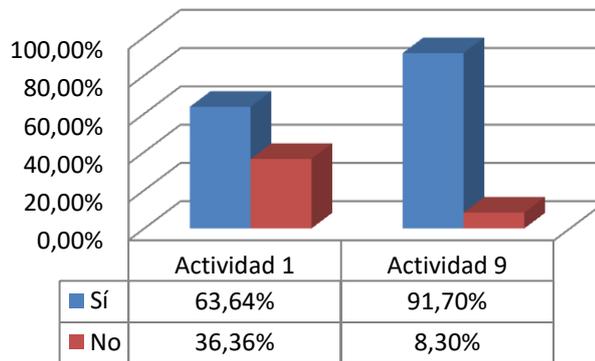
Así demostramos que la primera toma de contacto ha sido del agrado del alumnado, y que hemos conseguido el propósito de que muestren interés por la música de otras regiones, de hecho "En general no reconocían la obra ni de donde procedía, pero mostraban gran interés, con emoción incluso por averiguar de dónde venía." (CC, 13.06, A.1, P. 2)

Actividades 1 y 9

- **Me han gustado las obras musicales**

⁷ CC, 13.06, P.1. Codificación del cuaderno de campo. CC: Cuaderno de campo, 13: Día del mes, 06: Día del año, A: Actividad, 1: Número de actividad, P: Párrafo, 1: Número de párrafo

Gráfica I. Actividades 1 y 9



Fuente: Elaboración propia

Como podemos visualizar en la Gráfica I, el número de alumnos a los que les gustan las canciones es elevado, pero es incluso mayor cuando hablamos de canciones actuales como las que se presentaron en la actividad 9. Por ejemplo, el 36'36% a los que no les gustaron todas las piezas alegaron razones como que "La música de Marruecos no, porque los instrumentos son muy raros, o la de los tambores no, porque es aburrida". No obstante también se han dado casos de alumnos que preferían obras de otras culturas alejadas de la suya:

"Al preguntar a los niños y niñas en la asamblea que cual les había gustado más, la mayoría han dicho las que son más cercanas a ellos, aunque algunos (A2I8, A2I9, A2I4) también han hablado de otras como la China, ya que según A2I4: "¡Tranquiliza la mente!" (CC, 13.06, A. 1, P.8)

El caso del niño (A2I9) que dijo que no le gustaba la música de Marruecos es curioso, porque dos días después pidió una canción marroquí y al preguntarle, nos dijo que sólo era una canción la que no le gustaba, por lo que entendemos que su negativa no fue por el país, sino simplemente por la música.

"Ninguno de los niños ha puesto pegas a ninguna de las canciones, y de hecho todos estaban muy motivados en cualquiera de las cuatro. Aunque algunas no se las sabían, no han tenido problemas y al hacer la asamblea de la actividad han dicho de forma unánime que todas les habían gustado". (CC, 16.06, A. 9, P.11)

Con estos datos concluimos que la aceptación de diferentes estilos y músicas del mundo ha sido favorable, y que los niños y niñas no tienen ningún tipo de reparo en escuchar ningún tipo de música.

Actividades 2 y 7

- **He participado de forma activa en las canciones**

El 100% de alumnos que se encontraban presentes esos días en el aula participaron en ambas canciones, aunque hay que añadir que la participación no fue total en las dos canciones en cuanto a que debían cantar la canción con la docente y sólo un número reducido lo hizo, aunque eso fue problema de cómo se introdujo la actividad:

"No me han seguido cantando, o lo han hecho muy pocos, pero sí que estaban atentos. Quería que surgiese de manera espontánea lo de que cantaran, pero no ha sido así y se lo hemos tenido que decir para que lo hiciesen". (CC, 13.06, A. 2, P.4).

"En esta actividad han estado más dispersos y ha costado más mantener su atención, aunque sí que han participado todos cantando en la mayoría de las repeticiones." (CC, 15.06, A. 7, P. 9)

- **Puedo decir hola en 3 idiomas distintos**

En este caso, solamente un 40% del alumnado afirmó saber decir "Hola" en 3 idiomas, mientras que un 60% del alumnado no se acordaba de los idiomas que acabábamos de ver con la canción. Es posible que abstrajesen la pregunta y no se dieran cuenta de que habían cantado hace 3 minutos la canción usando más de 5 idiomas distintos:

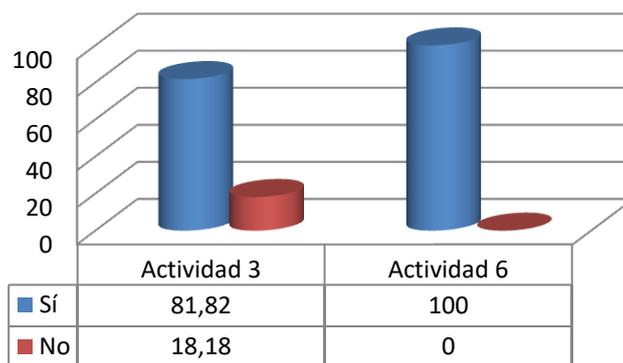
"Cuando terminaron de cantar todos, repitiendo algún idioma y preguntamos quién sabía decir hola en 3 idiomas, muy pocos levantaron la mano, pero cuando A2I3 puso de ejemplo: Hola, Ciao y Hello, algunos más se animaron, aunque menos de los que esperaba. Es curioso que ver que no consideraban "hola" como uno de los idiomas, sino que buscaban tres idiomas diferentes al español" (CC, 15.06, A.7, P.8)

Actividad 3 y 6

- **He participado siguiendo los pasos del baile**

En cuanto a la realización de pasos y participación en bailes, observamos que en la actividad 3, un 18'18% dijeron no haber seguido los pasos, A2I8 porque se cansó un poco y A2I13 porque se aburría, y en la de relajación un 100% afirmó que había participado y bailado la canción manteniendo el silencio.

Gráfica II. Actividades 3 y 6



Fuente: Elaboración propia

Constatamos con el cuaderno de campo que:

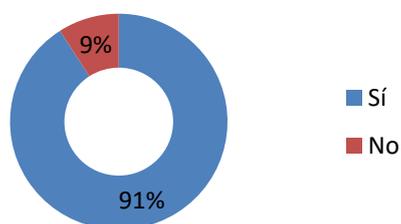
"A2I8 y A2I10 había veces que no hacían los movimientos de las estrofas, sobre todo cuando había que agacharse, hasta que se decía su nombre y entonces ya sí que bailaban." (CC, 14.06, A. 3, P. 4)

Con respecto a la relajación, y según afirman los propios alumnos, la participación y la realización de los pasos fue plena, a excepción de A2I2, que se encontraba enfermo por lo que se ausentó del baile. Conseguimos en esta actividad el objetivo, ya que gracias al baile, acabaron tumbados, con los ojos cerrados y relajados.

Actividad 5

- **He reconocido las emociones a través de la música**

Gráfica III. Actividad 5



Fuente: Elaboración propia

De nuevo un 90'91% del alumnado afirma haber reconocido las emociones y vuelve a ser el mismo alumno (A2I13) el que levanta la carita azul, porque creemos que estaba enfadado con otro niño, ya que así nos lo dijo posteriormente.

Sin embargo, gracias a la observación participante aclaramos que fueron todos los alumnos los que participaron en esta actividad y pudimos ver en todos ellos las emociones que expresaba la música:

"Se notaba en sus caras, en sus movimientos y en lo que decían, porque han llegado a hacer carcajadas, sonidos de furia, gritos y respiración pausada." (CC, 14.06, A. 5, P. 3)

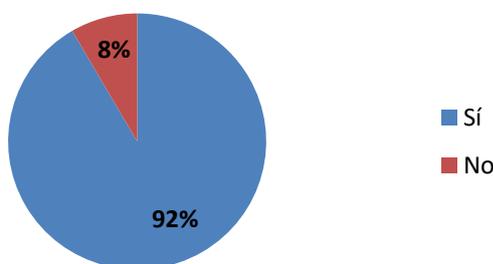
"Niños que solo cambiaban la cara, otros que bailaban con toda su energía, niños que imitaban instrumentos, y los cambios en las expresiones y movimientos eran repentinos nada más cambiar la música. Pasaban de estar con los puños cerrados a relajarse totalmente y sonreír" (CC. 14.06, A. 5, P. 6)

Actividad 8

- **He tocado el ritmo que se proponía**

El 91'6% de los alumnos dice que ha tocado el ritmo que se proponía, excepto un 8'3%, un alumno que ha dicho que a veces sí y a veces no. (A2I8).

Gráfica IV. Actividad 8



Fuente: Elaboración propia

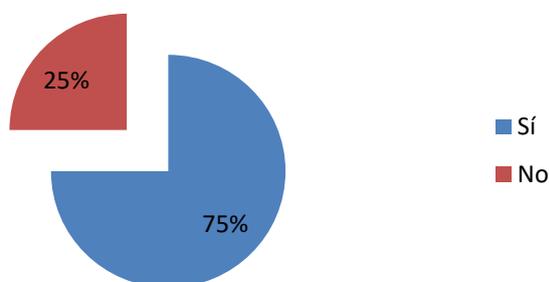
Si contrastamos esta información con el cuaderno de campo observamos que es verdad que en general sí que podían seguir el ritmo, pero el tener que interpretarlo con un instrumento la tarea se hizo más difícil:

"Hemos vuelto a recordar los tambores y cuando han tenido que hacer el ritmo, muchos de ellos han dejado el instrumento para hacerlo como en el suelo como ya lo habían realizado, así que les hemos insistido en que tenían que tocar con los instrumentos y lo han hecho bastante bien." (CC, 16.06, A.8, P.8)

Actividad 10 y cuestionario final

- **He tratado bien a mis compañeros y me han tratado bien a mí**

Gráfica V. Cuestionario final



Fuente: Elaboración propia

Por último y como apreciamos en la gráfica, un porcentaje del 75% del alumnado asegura haber tratado bien a los demás. En cambio un 25 % de los alumnos (A2I13, A2I3 y A2I6) contesta que no a esta pregunta, asegurando haber estado enfadados con alguno de sus compañeros (A2I13), o como decía A2I6, "que en un juego, A2I4 le había dado un abrazo demasiado fuerte". Por último, A2I3 seguía enfadada con A2I5 por el problema que tuvieron con la jota:

"A2I3 se ha enfadado porque decía que no sabía bailar y que le había dicho A2I5 que no sabía, pero luego A2I5 le ha dicho que solo tenía que copiar lo que hiciese y ya han bailado las dos. (CC, 14.06, A.3, P.10)"

Aunque se han dado estos casos, podemos afirmar que el clima general del aula ha sido muy positivo, observando situaciones y actitudes muy gratificantes y que demuestran que entre ellos se respetan y no entienden las diferencias culturales como barreras, sino como nuevas oportunidades para aprender.

"Se animaban entre ellos para salir a bailar, como A2I4 que le dijo a A2I11: " ¡Venga, sal a bailar que tú eres de Honduras!" (CC, 16.06, A.10, P.4)

"El último lugar al que fue Coco era el Martín Chico, así que todos se levantaron y empezaron a gritar: ¡Martín Chico, Martín Chico! Todos manifestaron ese sentimiento de pertenencia al centro". (CC; 17.06, A.10, P.5)

Hay un sitio que es para todos por igual su propia cultura, y del que todos forman parte indiscutible. El colegio.

A la vista de los resultados y del análisis que de ellos se extrae, podemos expresar nuestra satisfacción ante el desarrollo de la propuesta, además de afirmar que contamos con los datos necesarios para elaborar las conclusiones que exponemos en el apartado siguiente.

6. CONCLUSIONES

Como apartado final de esta propuesta de intervención, y tras haber completado el trabajo de campo en las aulas volvemos a recordar los objetivos generales que nos planteábamos al inicio del proyecto y a raíz de ellos, extraemos las conclusiones.

Objetivo principal: Llevar a cabo una propuesta de intervención educativa centrada en la música como herramienta favorecedora de la interculturalidad inclusiva.

La consecución de este objetivo viene implícita en el propio desarrollo del trabajo, ya que es la base sobre la que se sustenta el resto del proyecto. Ahora bien, también debemos valorar hasta qué punto nuestra propuesta musical ha favorecido la interculturalidad inclusiva y por eso, y basándonos en los resultados de la propuesta, determinamos que el diseño de actividades y el desarrollo de las mismas en el aula han permitido que las canciones, bailes y demás recursos musicales sirvieran de cauce para el trabajo de los objetivos interculturales que pretendíamos conseguir.

Objetivo nº 2: Comprobar en qué medida afecta la disciplina musical a la unión entre la inclusión y la interculturalidad en el aula.

Ya en el marco teórico hablábamos de la trascendencia de la música, y de cómo diversos autores recalcan su importancia a la hora de trabajar contenidos culturales en un marco inclusivo, pero gracias a la propuesta de intervención hemos podido observar personalmente cómo afecta la música al trabajo de la interculturalidad y así establecemos varios puntos fuertes que hacen que la música sea un recurso imprescindible cuando hablamos de interculturalidad, como es que el lenguaje musical es un lenguaje universal, por lo que las barreras de los idiomas desaparecen y así todos los niños tienen plena comprensión de lo que está sucediendo. También observamos que la música ofrece multitud de oportunidades para la participación y para realizar actividades grupales que refuercen el sentimiento de grupo.

Por último añadimos que la música se presenta como una fuente de motivación que facilita la atención en muchas ocasiones y que puede servir como elemento de activación para el alumnado, sobre todo en el trabajo de la expresión corporal.

Objetivo nº 3: Crear en el aula un clima inclusivo en el que se valoren y respeten las diferencias.

Si bien debemos decir que en el aula antes de comenzar la propuesta ya existía un clima bastante favorable en relación con la aceptación de diferencias personales, afirmamos por las respuestas que hemos obtenido de los alumnos, que las actividades que hemos realizado a lo largo de estas sesiones han beneficiado el ambiente de inclusión y respeto que había dentro del aula.

Uno de los aspectos fundamentales que hemos observado ha sido la actitud que presentaban los niños en sus momentos de protagonismo, cuando, orgullosos, contaban cosas que nadie sabía acerca de su propia cultura, mientras el resto de los niños escuchaba con mucha atención, con más atención incluso que cuando nos escuchan a las docentes.

Como decíamos en una de las entradas del cuaderno de campo:

"Podría decir que de entre los modelos de aculturación, el que creo que se da en el aula es el de integración, porque están orgullosos de su propia música y así lo demuestran, pero ponen interés en el resto de las obras. Se junta el poder de la música con el de la curiosidad".
(CC, 13. 06, P/10)

Objetivo nº4: Comprobar la viabilidad de la dimensión crítica del currículum en educación infantil

Ante este objetivo aclaramos primero que el nivel de razonamiento que pretendemos conseguir en infantil debe estar acorde con el ritmo madurativo que presente el alumnado, por lo que en los cuestionarios y con la observación no hemos presionado en exceso a los niños y niñas.

Sí que hemos comprobado cómo la mayoría de los alumnos y alumnas son capaces de razonar y explicar el por qué de sus opiniones o de sus acciones, aunque muchas veces la respuesta es muy simple o parece no tener sentido, pero para ellos lo tiene. Lo importante es que nos digan lo que piensen y que no se cohiban a la hora de expresar sus opiniones o la secuencia de sus pensamientos. En ese aspecto confirmamos que la etapa de infantil es perfecta como cualquier otra para trabajar la dimensión crítica del currículum, y decimos incluso que es altamente recomendable trabajar más a fondo en esta etapa el que los niños comiencen a razonar

sus decisiones o el por qué de sus acciones, por supuesto de forma dialogada y siempre desde el respeto.

Con esta última conclusión terminamos el proyecto, no sin antes recopilar los aspectos claves que recogemos de todo este proceso, y es que a lo largo de este periodo hemos podido comprobar cómo la música es capaz de unir al alumnado, favorecer las relaciones que se dan entre alumnos o entre alumnos y docentes y crear una atmósfera de aceptación en la que todas las diferencias son bienvenidas, valoradas y aceptadas, siendo estos factores aspectos claves que permiten que las escuelas sean cada vez más inclusivas.

Por eso valoramos este trabajo y lo incluimos en el gran repertorio de recursos que deben poseer los maestros, para poder utilizar estas ideas, ampliarlas, mejorarlas y disponer de ellas en un futuro, además de seguir desarrollando la investigación que aquí se empieza para aprender más y poder extraer un mayor número de conclusiones que nos sirvan para mejorar y transformar nuestra propia práctica docente y por lo tanto, la realidad educativa.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, T., Gil, I. & Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 275-292.
- Ainscow, M. & Echeita, G. (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- Alsina, P. (2004). Educación musical para una educación de calidad. *Eufonía: Didáctica de la música*, 30, 23-37.
- Álvarez Cifuentes, P. & Vieites Casado, M. (sin fecha). *Comunidades de Aprendizaje. El sueño de una nueva escuela y una nueva sociedad*. Recuperado de https://media.wix.com/ugd/4c7e88_3acb65ee163d4271b14dfb4a160f8505.pdf
- Arias-Mosquera, L.I., Jaramillo-Calderón, M. & Calderón Hernández, G. (2014). Análisis y propuesta de un modelo pedagógico para el aprendizaje organizacional: central hidroeléctrica de Caldas-Chec. *Entramado*, 10 (2), 112-127.
- Arnaiz Sánchez, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 25-44.
- Arnal, J., Rincón, D. & Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Aróstegui, J. L. (2011). Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. *Revista de ABEM*, 19 (25), 19-29.
- Bernabé Villodre, M^a M. (2012). Contextos pluriculturales, educación musical y Educación Intercultural. *El Artista*, 9, 35-57.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29 (6), 697-712.
- Bilbeny, N. (2002). Por una Europa de la inclusión social. *Anuario de Psicología*, 33 (4), 597-608.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- Blanco R. (2012). Una atención y educación de calidad en la primera infancia puede hacer la diferencia. *Docencia*, (48), 4-17. Recuperado en Febrero de 2017 de <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20121213213459.pdf>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing leaning and participation in schools* (2ªed) [trad. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*]. Bristol: CSIE.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2007). *Index para la Inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. UK: CSIE. Recuperado en Mayo de 2017 de: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Spanish.pdf>
- Cruz Morato, M.A., García Lizana, A. & García Mestanza, J. (2017). El impacto de la exclusión social sobre el crecimiento económico de la Unión Europea. *Revista de economía mundial*, 45, 43-64.
- Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.
- Díez, J. & Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1), 19-30.
- Dumcius, R., Siarova, H., Nicaise, I., Huttova, J. & Balcaite, I. (2013). *Study on educational support for newly arrived migrant children*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado en Diciembre de 2016 de: http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/attachment/files/report_en.pdf
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. “voz y quebranto”. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (6), 9-18.
- Eisner, E.W. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós Educador.
- Eurydice (2004). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice (2009). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe: Measures to foster communication with immigrant families and heritage language teaching for immigrant children*. Brussels: Eurydice.

- Gallardo, E., Guzman, F. & Pacheco, A. (2014). Estrechar el Estrecho: el flamenco y la música tradicional magrebí como recursos educativos para el alumnado inmigrante de Secundaria. En Bravo, E., Gallardo, E., Santos, I. & Gutiérrez (Coords.), *Investigaciones sobre la enseñanza del español y su cultura en contextos de inmigración* (1st ed., pp. 43-68). Universidad de Sevilla. Universidad de Helsinki.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Giráldez, A. (1997). Educación musical desde una perspectiva multicultural: Diversas aproximaciones. *TRANS: Revista Transcultural de Música*. [Edición digital] Iberia, 1-10. Recuperado en Junio de 2017 de: http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Giraldez-Art_RevTrans_1997_EdMusical.pdf
- Giráldez, A. (2007). Contribuciones de la educación musical a la adquisición de las competencias básicas. *Revista Eufonía: Didáctica de la música*, 40, 49-57.
- Giráldez, A. & Pimentel, L. (2011). Introducción. En Giráldez, A. Pimentel, L. (Coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica*. (pp. 5-7). Madrid: OEI-Fundación Santillana.
- Goetz, J. P. & Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González Gil, F., Martín Pastor, M., Flores Robaina, N., Jenaro Río, C., Poy Castro, R., & Gómez Vela, M. (2013). Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado. *EJIHPE: European Journal Of Investigation In Health, Psychology And Education*, 3 (2), 125-135.
- Green, L. (2008). Group cooperation, inclusion and disaffected pupils: some responses to informal learning in the music classroom. *Music Education Research*, 10 (2), 177-192.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28 (3), 269 - 289.
- Heckmann, F. (2008). *Education and migration: Strategies for integrating migrant children in European schools and societies: A synthesis of research findings for policy-maker*. NESSE.

- Recuperado en Enero de 2017 de:
<http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf>
- Herrera, L., Hernández, M., Lorenzo, O. & Ropp, C. (2014). Influencia del entrenamiento musical en el desarrollo cognitivo y lingüístico de niños de 3 y 4 años. *Revista de Psicodidáctica*, 19 (2), 367-386.
- Ibarrola, B. (2009). *Creecer en emociones*. Madrid: S.M.
- Instituto Nacional de Estadística (2016) Cifras de Población a 1 de julio de 2016 Estadística de Migraciones. Primer semestre de 2016. Recuperado en Febrero de 2017 de:
<http://www.ine.es/prensa/np1010.pdf>
- Janta, B. & Harte, E. (2016). *Education of migrant children: Education policy responses for the inclusion of migrant children in Europe*. Santa Monica, California: RAND Corporation.
- Jiménez Ramírez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios pedagógicos*, 34 (1), 173-186.
- Junta de Castilla y León (2004). *Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León*. Recuperado en Mayo de 2017 de:
<http://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad/planes-atencion-diversidad>
- Junta de Castilla y León (2014). *Plan de Atención al Alumnado Extranjero y Minorías*. Recuperado en Mayo de 2017 de: <http://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad/planes-atencion-diversidad>
- Lacarcel Moreno, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio Siglo XXI: Revista De La Facultad De Educación*, 20-21, 213-226.
- Marchesi, A. (2000a). ¿Equidad en la educación? *Revista iberoamericana de educación*, 23, 135-163.
- Marchesi, A. (2000b). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. (2009). Preámbulo. En Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. (coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía*, (pp. 7-9). Madrid: OEI-Fundación Santillana.

- Mayer, J., D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En Salovey, P. & Sluyter, D. (Coords.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Ministerio de Trabajo e Inmigración (2011). *Plan estratégico de Ciudadanía e Integración*. Recuperado en Mayo de 2017 de: http://extranjeros.empleo.gob.es/es/Programas_Integracion/Plan_estrategico2011/pdf/PECI-2011-2014.pdf
- Morín, E. (1999). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. París: UNESCO.
- Nusche, D. (2009). *What Works in Migrant Education?: A Review of Evidence and Policy Options* (OECD Education Working Papers, No. 22). Recuperado en Diciembre de 2016 de: http://www.oecd-ilibrary.org/education/what-works-in-migrant-education_227131784531
- OECD. (2015a). *Is this humanitarian migration crisis different?* (Migration policy Debates, No.7). Recuperado en Enero de 2017 de: <http://www.oecd.org/els/mig/Is-this-refugee-crisis-different.pdf>
- OECD. (2015b). *Can schools help to integrate immigrants?* (PISA in Focus, No. 57). Recuperado en Enero de 2017 de: http://www.oecd-ilibrary.org/education/can-schools-help-to-integrate-immigrants_5jrj7vk0jkh-en
- OHCHR. (2012). *Migration and human rights: Improving Human Rights-Based Governance of International Migration*. Recuperado en Diciembre de 2016 de: <http://www.refworld.org/docid/5243e8e74.html>
- ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado en Enero del 2017 de: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf.
- Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. (BOE núm. 5, Sábado 5 enero 2008).
- Ortiz Molina, M^a. A. (2011). Tendiendo puentes hacia la interculturalidad... desde Andalucía (España) (II). Propuestas desde la Educación Musical. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 1, 95-116.
- Penalva Buitrago, J. (2007). Análisis crítico de los aspectos teóricos del currículum flexible y abierto. Consecuencias educativas. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (3), 1-14.

- Porta Navarro, A. (2007). Hablemos de educación, hablemos de música. *Revista Eufonía: Didáctica de la música*, 40, 87-98.
- Puren, C. (2008). Del enfoque comunicativo a la perspectiva de la acción y de lo intercultural a lo co-cultural. En Sanz Cabrerizo A. (Coord.) *Interculturales/Transliteraturas*, (pp. 253- 278) Madrid: Arco/Libros.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Santos, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- Saramago, J. (2002). Este mundo de la injusticia globalizada. Mensaje en la clausura del Foro Social Mundial. Recuperado en Enero de 2017 de: http://ccoo.webs.uvigo.es/Grilo-Dixital/GD-Xan_Feb2/ascampas.pdf
- Simons, H. (1982). Suggestions for a School Self -Evaluation Based on Democratic Principles. En McCormick, R. (Coord.), *Calling Education to Account*, Londres: Heinemann Educational Publishers.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: Un Nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós. Recuperado en Febrero de: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>
- Tejada Fernández, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13 (2), 1-16.
- Terrén, E. (2004). *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Torrego, A., Gómez, L. E. & Parejo, J. L. (2012). La educación intercultural como forma de inclusión: discurso, supuestos ideológicos y voluntad política. *Tabanque: revista pedagógica*, 25, 63-78.

- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO. Recuperado en Enero de 2017 de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Recuperado en Enero de 2017 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- UVA (2009). *Competencias*. Recuperado en Abril de 2017 de: http://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativagrados/_documentos/edinfsg_competencias.pdf
- UVA (2016). *Guía docente de Trabajo Fin de Grado*. Recuperado en Abril de 2017 de: https://alojamientos.uva.es/61uía_docente/uploads/2016/400/40278/1/Documento.pdf
- Zamora, A. (2003). Melodías tradicionales para jugar. *Revista Eufonía: Didáctica de la música*, 29, 13-25.