



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA  
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN MUSICAL E  
INCLUSIÓN EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DE PALENCIA A TRAVÉS DE LAS JORNADAS  
“CRECIENDO EN EDUCACIÓN”**

TRABAJO FIN DE GRADO  
EN EDUCACIÓN INFANTIL

AUTOR/A: MARÍA DE LA RIVA MEDINA

TUTOR/A: ALICIA PEÑALBA ACITORES

Palencia, 18 de junio de 2021

## **RESUMEN**

La educación musical trabajada de forma lúdica, participativa, significativa e inclusiva puede traer consigo grandes logros en términos de interculturalidad. Estos logros solo serán posibles si los docentes responsables de llevar a cabo las actividades y los proyectos de educación musical han recibido una formación adecuada. Este trabajo tiene como objetivo conocer en qué medida se forma a los docentes para que empleen la educación musical como herramienta para ayudar al alumnado en riesgo de exclusión social.

Para ello, se lleva a cabo una revisión teórica sobre la formación de docentes en educación infantil, particularmente en las áreas de educación musical y educación inclusiva e intercultural. Combinando estas dos áreas se estudia la música como una práctica inclusiva, mostrando algunos ejemplos de los éxitos alcanzados. La iniciativa concreta que se analiza en este trabajo es la jornada musical con la Orquesta In Crescendo en la Facultad de Educación de Palencia y su repercusión en la formación de los estudiantes del grado en Educación Infantil que han participado en ella.

Como conclusión, se valora la educación musical como medio de inclusión social y se muestra la medida en que los estudiantes de la facultad se sienten formados en educación musical y en educación intercultural a la hora de desarrollar estas prácticas, sintiéndose más preparados en la primera que en la segunda.

## **PALABRAS CLAVE**

Educación inclusiva, educación intercultural, educación musical, inclusión social, formación docente, educación infantil.

## **ABSTRACT**

Music education worked in a playful, participatory, meaningful and inclusive way what can bring great achievements in terms of interculturality. These achievements will only be possible if the teachers are responsible for carrying out music education activities and projects have received adequate and sufficient training in these areas. The aim of this study is to find out to what extent teachers are trained to use music education as a tool to include students at risk of social inclusion in society.

To this end, a theoretical review of teacher training in early childhood education is carried out, particularly in the areas of music education, inclusive and intercultural; combining these two areas, music is studied as an inclusive practice, showing some examples of successes in

terms of inclusion. The specific initiative analysed is the music day with the In Crescendo Orchestra in the Faculty of Education in Palencia and its impact on the training of the students of the degree in Early Childhood Education who participated.

In conclusion, music education is valued as a means of social inclusion and the extent to which the students of the faculty feel trained in music and intercultural education when developing these practices is shown, feeling more prepared in the former than in the latter.

### **KEY WORDS**

Inclusive education, intercultural education, music education, social inclusion, teacher training, early childhood education.

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
JUSTIFICACIÓN .....	2
OBJETIVOS .....	3
CAPÍTULO 1. FORMACIÓN DE DOCENTES EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	4
1.1 AVANCE DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE EI EN ESPAÑA. PLAN GENERAL.....	4
1.2 LA FORMACIÓN MUSICAL DE MAESTROS.....	6
1.2.1. La importancia de la música en educación infantil.....	8
1.2.2. Educación musical en Educación Infantil.....	10
1.2.3. Pedagogía de la creación musical .....	11
1.2.4. El currículo de educación infantil y la música en España .....	12
1.3 LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA .....	14
CAPÍTULO 2. LA MÚSICA COMO PRÁCTICA INCLUSIVA .....	16
2.1 PROYECTO “IN CRESCENDO”.....	17
CAPÍTULO 3. JORNADAS “CRECIENDO EN EDUCACIÓN” .....	19
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA, ENTREVISTAS Y ANÁLISIS.....	21
METODOLOGÍA.....	21
PARTICIPANTES.....	21
INSTRUMENTO .....	21
RESULTADOS Y ANÁLISIS .....	22
Análisis del grado de desarrollo de las competencias del Título de maestro en Educación Infantil.....	22
Análisis del grado de desarrollo de las competencias que deben promoverse en los docentes y que Marco (2002) identifica como las necesarias para desarrollar de cara a una ciudadanía inclusiva.....	26
CONCLUSIONES.....	28
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	29

ANEXOS.....	35
Anexo I. Cuestionario .....	35



# INTRODUCCIÓN

Los centros educativos constituyen un importante motor de cambio social ya que son las nuevas generaciones, es decir, los estudiantes de educación, los encargados de ir cambiando la sociedad. Por lo tanto, una herramienta para frenar la exclusión social se encuentra en la educación inclusiva, basada en el derecho universal a la educación, que implica la superación de cualquier forma de discriminación. A pesar de eso y de las programaciones utópicas de los centros escolares, en el sistema educativo actual todavía existen múltiples trabas para lograr una inclusión total en las escuelas.

Para avanzar hacia esta inclusión es necesario reducir los obstáculos que dificultan el aprendizaje, el acceso al sistema educativo y la participación de cualquier alumno, particularmente aquellos que están en situación de desventaja social ya que son los que más necesitan una buena educación para dejar atrás el riesgo de exclusión. Los docentes tienen un papel privilegiado en el camino hacia la inclusión, por lo que deben estar preparados para programar, desarrollar y evaluar actividades que faciliten su alcance. Esto solo será posible si reciben una formación universitaria adecuada y eficaz en educación inclusiva.

La música brinda a los docentes una buenísima oportunidad para crear una práctica educativa inclusiva. Es una herramienta que facilita el respeto de los diferentes ritmos de aprendizaje y de las características y las capacidades de cada persona, además de desarrollar su creatividad y su sensibilidad y facilitar la adquisición de aprendizajes nuevos. Pero, para emplear la música como herramienta que trabaja la inclusión en el aula, es necesario que los docentes tengan la formación pertinente en educación musical.

Este trabajo está dividido en dos partes. La primera, en la que se va a realizar una revisión teórica sobre la formación de los docentes en educación infantil y el avance de esta formación en España. Y la segunda, que consiste en el análisis de una práctica musical inclusiva concreta. En primer lugar, se analiza la formación de docentes en educación musical, revisando el papel que tiene la música en educación infantil y cómo se trabaja en esta etapa. Se desarrolla la pedagogía de la creación musical, considerándola una forma inclusiva de trabajar la música. Después, se analiza la formación de los docentes en educación inclusiva. La revisión teórica finaliza con otro capítulo en el que se defiende la música como práctica inclusiva empleando algunos ejemplos. La otra parte del trabajo consiste en el análisis, a través de encuestas, de una práctica que se lleva a cabo desde hace cuatro ediciones en la Facultad de Educación de

Palencia con alumnado de educación primaria e infantil que participan en la orquesta In Crescendo, mayoritariamente en riesgo de exclusión social. Esta iniciativa busca, entre otras cosas, formar al alumnado universitario en educación musical y educación inclusiva, en este trabajo se evalúa el grado de adquisición de determinadas competencias que se requieren para trabajar la música de forma inclusiva en proyectos como ese.

## JUSTIFICACIÓN

Según el INE, un 30,1% de los menores de 16 años en España están en riesgo de exclusión social, pero ¿están los profesores de los centros educativos preparados para asumir la educación de estos menores? La música es un instrumento muy valioso para apoyar a los más necesitados en la inclusión social (CAF, 2012) que se emplea en diversas iniciativas como fin y como medio de inclusión. Con este trabajo se busca evaluar hasta qué punto se forma a los docentes para que empleen la música como herramienta para incluir a este alumnado en la sociedad a través de la educación.

La motivación principal de este trabajo ha sido poder conocer de forma más directa la oportunidad que han tenido algunos de mis compañeros de poder trabajar con alumnado en riesgo de exclusión social a través de la música. Esta iniciativa se ha cancelado este curso escolar debido al COVID, como muchas otras actividades que se han visto paralizadas por la pandemia, provocando una brecha educativa (Murillo y Duk, 2020), por lo que no he tenido la oportunidad de participar en ella.

A lo largo de este trabajo se plasman conocimientos que he adquirido en asignaturas cursadas en mis estudios en el grado de Educación Infantil como “Educación para la Paz y la Igualdad”, “Expresión y comunicación a través de la música”, “Recursos didácticos de las áreas de expresión en educación infantil”, “Análisis de prácticas y diseño de proyectos educativos de las áreas de expresión” y ambos practicum, entre otros. Especialmente, los conocimientos y reflexiones que me han llevado a hacer este trabajo de fin de grado han sido los adquiridos en mi Practicum I, cursado en una escuela primaria italiana con una realidad social muy diferente a lo que estaba acostumbrada a ver, esta experiencia me hace reflexionar a día de hoy sobre cómo incluir socialmente al alumnado a través de la educación formal y cómo se nos forma a los docentes para ello. Trabajando los contenidos aprendidos en estas asignaturas he desarrollado competencias que se encuentran la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de Maestro en Educación Infantil, especialmente:

- Promover la capacidad de análisis y su aceptación sobre multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social.
- Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.
- Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales.
- Ser capaces de afrontar situaciones de aprendizaje en contextos multilingües y multiculturales
- Ser capaces de utilizar canciones, recursos y estrategias musicales para promover la educación auditiva, rítmica, vocal e instrumental en actividades infantiles individuales y colectivas.
- Ser capaces de elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales, las habilidades motrices, el dibujo y la creatividad.
- Diseñar y organizar actividades que fomenten en el alumnado los valores de no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia.

El desarrollo de estas competencias, entre otras, pretendo plasmarlo a lo largo de mi trabajo de fin de grado, cuya elaboración no hubiera sido posible sin el estudio y el trabajo exhaustivo de las materias mencionadas, el desarrollo de estas competencias y una investigación acerca del tema escogido.

## **OBJETIVOS**

El objetivo general de este trabajo es:

- Conocer en qué medida se forma a los docentes para que empleen la educación musical como herramienta para incluir a al alumnado en riesgo de inclusión social en la sociedad.

Además, se complementa con un total de tres objetivos específicos:

- Realizar una revisión teórica de los conceptos educación musical, educación inclusiva y su avance y situación actual en el panorama español
- Conocer la percepción de los estudiantes en la adquisición de competencias a través del proyecto de educación social y musical desarrollado en la Facultad de Educación de Palencia con la Orquesta In Crescendo

- Conocer el alcance de algunos proyectos de innovación educativa como medio para mejorar la docencia en términos de educación musical e intercultural.

# **CAPÍTULO 1. FORMACIÓN DE DOCENTES EN EDUCACIÓN INFANTIL**

## **1.1 AVANCE DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE EI EN ESPAÑA. PLAN GENERAL**

Hasta los años 80 en España la única formación que recibían los docentes de infantil y primaria era la observación y ayuda a otros maestros más expertos. En el año 1839 comienza en este país la formación de docentes con el Seminario Central de Maestros, cuyo fin principal era normalizar y fomentar la institucionalización de los sistemas nacionales de educación emergentes. Esto fue posible gracias a la formación de Escuelas Normales en los lugares de origen de un conjunto de alumnos seleccionados (Trujillo y Moreno, 2018).

No fue hasta la llegada de la Ley Moyano (1857) cuando estas Escuelas Normales se empezaron a tratar como centros profesionales, en cada capital de provincia había una y cada una de ellas disfrutaba de una Escuela Práctica Aneja para formar a los futuros maestros. Se elaboró un plan de estudios regular y estable con unas exigencias concretas para el profesorado. En el 1858 se creó una Escuela Normal para maestras.

Además de la Ley Moyano, hay otros dos factores que propician el avance de la formación de los profesores. La formalización del pensamiento pedagógico docente, que empieza a considerar imprescindible la formación del profesorado y la divulgación de diferentes teorías de corrientes pedagógicas anglosajonas y centroeuropeas.

En el año 1900 se forma el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, gana importancia la educación pública y de la infancia. Se desarrolla el Plan Cultural de 1914 o Decreto de Bergamín, gracias al cual se dota de independencia administrativa y pedagógica a las Escuelas Normales.

Con el Decreto de 29 de septiembre de 1931 o Plan Profesional, los estudios de Magisterio dejan de tener un nivel equivalente a los estudios de bachillerato para ser de nivel universitario. Se fusionaron las Escuelas Normales femeninas y masculinas y Magisterio comenzó a ser una carrera universitaria con una salida laboral casi asegurada, lo que hizo que

aumentara la exigencia de los estudios. Esto conllevó a la formalización de los programas de la carrera académica.

La guerra civil española (1936-1939) supuso un gran cambio en todo el planteamiento, volvieron a bajar los niveles de exigencia de los maestros y se sustituyeron por docentes más jóvenes e influenciados ideológicamente. En los años 40 las Escuelas Normales tuvieron que adaptarse a la nueva ideología nacional-católica.

En el año 1950 se aprueba un currículum que formaliza, concreta y reúne los aspectos principales formativos de los maestros en el ámbito religioso-moral, político-social, físico y cultural, tanto práctico como teórico. No se exige bachillerato para acceder y los estudios constan de cuatro años: tres de cultura general y uno de formación profesional.

En los años 60 se aprueba un nuevo plan de estudios, gracias al cual se incorporan los centros de formación docente a la Universidad y se vuelve a exigir bachillerato para acceder a las Escuelas Normales, retomando importancia la capacitación profesional de los maestros. Este plan estuvo vigente poco tiempo debido a la llegada en 1970 de la Ley General de Educación (LGE).

Con la llegada de la LGE la Educación pre-primaria recibe un impulso muy importante en España, pasando a ser un nivel reglado del sistema educativo, aumentando su escolarización, formalizando su estructura y recibiendo mayor orientación psicopedagógica (Ancheta, 2007). Comienza a llamarse “Educación Infantil” en 1990 con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que regula esta etapa y reconoce su carácter pedagógico dejando atrás el carácter asistencial que había tenido hasta el momento. Aunque no se considera obligatoria, las administraciones públicas garantizan las plazas suficientes para todos aquellos que quieran escolarizarse en esta etapa.

Las leyes mencionadas anteriormente establecen que la titulación académica requerida para ejercer la docencia en Educación Infantil es el título de maestro, con un proceso de formación de tres años. Además, establecen también las directrices generales y las especialidades de los planes para la formación, la cual se adquiere en las facultades de educación.

Debido al Plan Bolonia, las reformas universitarias han hecho que se amplíen los contenidos y el grado de Educación Infantil tenga una duración de cuatro años y un perfil más general de organización, materias y metodología ya que en la educación infantil se trabaja de forma globalizada. Así afirma Sánchez (2011) “La idea de un currículum integrado en educación

infantil es mucho más natural (...) ya que su tradición organizativa no se ha basado en asignaturas, sino que ha venido marcada por un carácter globalizador” (p.85)

## **1.2 LA FORMACIÓN MUSICAL DE MAESTROS**

En la actualidad, en la Universidad de Valladolid, concretamente en el campus de Palencia, los docentes de educación infantil tienen la opción de cursar la mención de “expresión, comunicación y lenguaje”, en la que se forma al alumnado para emplear las áreas de música, plástica y corporal en el proceso educativo de educación infantil, desde el curso 2014-2015. En esta mención tienen la posibilidad de cursar asignaturas como “expresión y comunicación a través de la música” o “Análisis de la prácticas y recursos de las áreas de expresión”. Además, en el grado hay algunas asignaturas obligatorias como “fundamentos y propuestas didácticas en la expresión musical”. Mediante estas asignaturas los alumnos de magisterio aprenden metodologías para emplear la música en el aula de forma inclusiva, efectiva y lúdica.

Para desarrollar una propuesta de educación musical con el alumnado de educación infantil es fundamental tener una preparación. La formación en este campo y las características que debe tener el profesorado de educación musical es un tema sobre el que se han realizado múltiples y muy variados estudios. El estudio de los estilos de aprendizaje de los docentes de educación infantil es algo sobre lo que existen numerosos trabajos desde hace muchos años, tal y como afirman Cuadrado et al. (2011) “Desde la década de los 90 podemos encontrar trabajos importantes en los que se muestra interés por conocer los estilos de aprendizaje que presentan los alumnos universitarios desde los niveles iniciales” (p.217).

Por lo tanto, en la docencia de la música las características del profesorado tienen un papel fundamental. Siguiendo el estudio realizado por Serrano y Peñalba (2019) se van a distinguir las características del profesorado que producen impacto positivo y las que producen impacto negativo en la educación musical del alumnado.

La docencia de la música va más allá de lo profesional y de la formación académica, tiene una íntima relación con lo personal, así afirman Serrano y Peñalba (2019) “los docentes que han tenido un impacto positivo en sus estudiantes presentan unas características que mezclan lo personal y lo profesional, siendo muy difícil establecer los límites entre ambos planos” (p.107). En primer lugar, resulta un criterio fundamental el grado de implicación en el trabajo de forma voluntaria o vocacional. Por otro lado, involucrar al alumnado en la educación musical, fomentando la cualidad innata que tienen todos los niños para darles la posibilidad de ensayar, ver e incluso preparar conciertos, también es beneficioso para la enseñanza musical ya que se muestra el potencial de todos los alumnos en esta área.

Otros aspectos que debe tener en cuenta un docente para crear impacto positivo en los niños son los siguientes: debe dar a la música la importancia que tiene y no considerarla una asignatura menos relevante, debe generar buen ambiente en el aula para que todos los niños y las niñas se sientan cómodos y libres para crear y debe tener una base de conocimientos musicales tanto teóricos como prácticos para poder ayudar a los alumnos.

Por otro lado, también hay una serie de características del docente de música que producen impacto negativo (Serrano y Peñalba, 2019). La mayoría son causadas por la falta de motivación y son: la falta de valoración de la asignatura, la falta de preparación de las sesiones, la falta de un acercamiento adecuado al alumnado, un clima que no propicia la libre creación, la ausencia de refuerzo positivo a los alumnos y la falta de conocimientos del maestro.

Como conclusión, para ser un maestro de educación infantil que cause impacto positivo en el alumnado, además de estar formado musical y didácticamente hablando, es necesario tener unas competencias transversales que están íntimamente relacionadas con la personalidad de cada uno. Tal como lo afirma Rosales (2013)

Así pues, el maestro que se ha de responsabilizar de la educación de niños en las etapas infantil y primaria, en estos momentos y de cara al futuro ha de poseer unas competencias que deben sobrepasar la capacidad de transmisión de conocimientos. Debe ser competente en la estimulación de habilidades, actitudes, valores y competencias relativos a diversos ámbitos de la personalidad. (pp. 77-78)

Las competencias que deben formar parte de un docente de educación infantil las desarrolla Álvarez et al (2007) y distingue las siguientes relacionadas con la personalidad y no tanto con los conocimientos:

Respeto a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa; - Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable; - Compromiso de potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral; - Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones. (p. 70)

Estas competencias están íntimamente relacionadas con las que deben encontrarse en un docente de educación inclusiva, lo cual se desarrolla en el epígrafe 1.3.

### 1.2.1. La importancia de la música en educación infantil

En la escuela se trabaja la música como parte del lenguaje, ya que se desarrolla el lenguaje expresivo musical. Desde que nacen, los niños están expuestos a muy variados estímulos sonoros y en el primer año de vida ya son capaces de dar respuestas musicales dependiendo del medio que se les ofrezca, por eso afirma Zenatti (1991) que la educación infantil puede ser clave en el desarrollo musical del niño. Debido a esto, es fundamental que en la escuela se propicien experiencias sonoras para fomentar el crecimiento expresivo, perceptivo, creativo y comunicativo de los niños.

Peñalba (2017) desarrolla once argumentos que defienden la educación musical en la escuela desde varios ángulos atendiendo a la clasificación propuesta por Plummeridge (2001). En primer lugar, basándose en la transferencia de aprendizajes:

1. Mejora del lenguaje: la educación música influye de manera muy positiva a la mejora del lenguaje, tanto en el desarrollo de la lengua materna gracias a una mejora de la percepción auditiva, el procesamiento, la comprensión, la interpretación de patrones rítmicos relacionados con el habla emocional y la discriminación auditiva; como en la facilitación a la hora de aprender una segunda lengua.
2. Mejora de la lectura. Vicente-Yagüe (2019) afirma que “la conexión de la música con los textos literarios persigue no solo presentarse como una tarea motivadora, sino buscar un análisis significativo de la literatura ligada a su interpretación intertextual” (p. 506)
3. Mejora del pensamiento matemático y la inteligencia general: esto se debe a la relación que guarda la modelización y simbolización de la música con la de las matemáticas, según considera Torres “la matemática, en sus diferentes aplicaciones se halla la música, la modelización de sistemas mediante diferentes tipos de ecuaciones, algunas polinómicas y otras diferenciales” (2018, p. 26)

En segundo lugar, basándose en el valor intrínseco de la música desarrolla los siguientes argumentos:

4. La música es innata al ser humano: existe una predisposición natural de todos los humanos hacia ella, “la música es tan primigenia en el ser humano que es inherente a él y existen mecanismos neuronales innatos para comprenderla como parte de nuestra evolución ontogenética” (Guzmán et al; 2018, p.13) y es fundamental tener en cuenta esta capacidad innata de los niños a la hora de planificar su educación.

5. La música forma personas globales: al desarrollar las habilidades musicales se emplea el cerebro de forma globalizada. Tal y como afirma Peñalba (2017) “la música requiere de la utilización del cerebro de forma globalizada la convierte en la estimulación más adecuada para los niños en proceso de formación” (p.117).
6. Sin música el lenguaje no se desarrollaría: múltiples autores afirman que existe una relación de paralelismo entre el desarrollo del lenguaje verbal y el musical.
7. La música contribuye al desarrollo físico, la salud y el bienestar: influye en el cuerpo de las personas de diferentes maneras “la música influye sobre el ritmo respiratorio, la presión arterial, las contracciones estomacales y los niveles hormonales. Los ritmos cardiacos se aceleran o se vuelven más lentos de tal forma que se sincronizan con los ritmos musicales” (Correa, 2010, p.2).
8. La música forma para vivir en sociedad: tiene significado cultural que ayuda a que los niños aprendan los valores sociales y culturales fundamentales para la sensación de pertenencia, la convivencia y la vida en comunidad.
9. Identidades musicales y conocimiento: una herramienta que desarrolla nuestra identidad personal es la música, ya que a través de nuestros gustos musicales mostramos nuestras preferencias culturales, sociales, sobre valores, creencias, etc.
10. La música forma personas creativas: la creatividad se aprende y se va desarrollando con la práctica, haciendo creaciones de cualquier índole; por lo tanto, las creaciones y las actividades musicales son un medio para desarrollar la creatividad en las personas. Conejo (2012) defiende esta idea “En el aspecto intelectual, la música desarrolla una relación apropiada con el propio organismo, permite la improvisación de respuestas creativas a situaciones imprevistas; favorece la atención, observación, concentración, memorización, experimentación, la agilidad mental y la creatividad” (p. 264-265).
11. La música, las emociones y la empatía: múltiples estudios y teorías muestran la influencia que tiene la música en las emociones. Conejo (2012) muestra la relación entre la creatividad, las emociones y la música

Además, la música cumple una función muy importante en el desarrollo socio-afectivo del niño al enseñar a diferenciar roles y definir responsabilidades, lo capacita para una mayor y mejor participación en el aula, en la relación con los compañeros y hasta con los mismos adultos al compartir o interactuar con ellos a través de juegos y actividades musicales (canto y

ejecución instrumental), dirigidas fundamentalmente a ejercitar destrezas. El niño experimenta emociones y espontaneidad. (p. 26)

### **1.2.2. Educación musical en Educación Infantil**

La introducción de la música en la escuela fue paulatina, gracias a importantes educadores, psicólogos, músicos o pedagogos entre los que destaca Montessori (1869-1952) quien muestra en múltiples documentos y experiencias la influencia que puede llegar a tener la música en los niños de esta edad. A esta corriente se han unido múltiples autores como Orff o Dalcroze, entre otros. El autor español Llongueras (citado en Díaz, 2005) afirma que

Las exigencias y necesidad de la música, y las exigencias y necesidades de la escuela, no son cosas antitéticas e irreconciliables; antes al contrario, abrigamos la firme convicción de que son cosas fáciles de hermanar y de armonizar, en vista a la más noble solución de nuestra vida colectiva, siempre que la música, con plena conciencia de su poder y su fortaleza, que pueden manifestarse de mil maneras, sepa amoldarse y sujetarse dócilmente a las contingencias de la vida y de las actividades de la escuela, y siempre también que la escuela, con visión clara y penetrante del futuro, sepa respetar la música y otorgarle toda la importancia que real y efectivamente tiene en la vida colectiva de los niños y los adultos (1942)

Gracias a estas nuevas propuestas la enseñanza de la música comienza a estar integrada con diferentes enfoques pedagógicos en las escuelas. En la segunda mitad del siglo XX surgen nuevas aportaciones que pretenden introducir “la experimentación sonora a nivel educacional, planteando un medio de vivenciar la música mediante la idea de promover la individualidad, creatividad e improvisación del alumnado” (Díaz, 2005, p. 17).

Con la llegada del siglo XXI existe un panorama mucho más amplio en la pedagogía musical, aunque autores como Alvarado afirman que “los síntomas de decadencia de la institucionalidad educativa se observan en el marco de la educación musical” (2018, p.17). Este momento de crisis se puede resumir en cuatro cuestiones principales: una falta de comprensión sobre el lugar que ocupa la música en la educación, la desconexión entre lo que el alumnado entiende por música y la forma de trabajar la música en las escuelas, la falta de enfoque creativo y ciudadano de la educación musical y la circunscripción del uso de la música con fines educativos a los especialistas (Peñalba, 2018).

Es la misma autora la que propone una serie de estrategias para reorientar el trabajo de la música en la escuela. Estas estrategias también pueden sintetizarse en cuatro ideas principales

atendiendo a los cuatro problemas que se han desarrollado anteriormente. Para proponer un camino enriquecedor que acabe con la primera cuestión se valora positivamente que se dé mayor peso a las competencias transversales que al desarrollo de las habilidades técnicas musicales. Respecto a la segunda cuestión criticada, la desconexión de la música entre la escuela y la vida cotidiana, se propone tratar de unificar la música del tiempo de ocio con la de la escuela y ampliar el espectro musical de los estudiantes, enseñándoles nuevos géneros y prácticas creativas como la composición o la improvisación. En tercer lugar, para que la educación musical desarrolle la creatividad en los niños y las niñas, se propone que sean ellos mismos los que compongan, sintiendo, comprendiendo y expresando sus emociones, además de desarrollar el sentido crítico gracias a la escucha; para eso todas las actividades que se desarrollen deben tener un enfoque metodológico creativo e inclusivo.

### **1.2.3. Pedagogía de la creación musical**

Para trabajar la música en la escuela en base a lo explicado en el apartado 1.2.2 se han propuesto múltiples teorías, entre ellas la Pedagogía de la Creación Musical (PCM) propuesta por Delalande. En la iniciativa que se ha llevado a cabo en el campus y que se va a analizar en el capítulo tres de este trabajo, se emplea esta metodología como base para trabajar con el alumnado de infantil.

En la primera mitad del S.XX, en Francia, Schaeffer promueve el Grupo de investigación musical (GRM), cuya investigación inicial se centró en varios experimentos acústicos que dieron lugar a la actualización de conceptos relacionados con la creación sonora. En este mismo país, en los años 70 el GRM se empieza a preocupar por la enseñanza musical con la ayuda de investigadores, músicos y educadores, trabajando con la corriente de *Pedagogie musicale d' éveil*. Fue Francois Delalande quien dirigió las investigaciones teóricas y las difundió por múltiples vías.

Esta pedagogía comenzó en los años 80 en un grupo de niños y niñas con su maestra, sin conocimientos musicales previos. Esta maestra se forma gracias al GRM y esto le permite aportar experiencias creativas al alumnado escuchando sus intereses, lo que causa gran impacto positivo tanto en este primer grupo como cuando se divulgan los resultados de esta metodología.

Esta experiencia prueba la necesidad de conceder mayor importancia a los lenguajes expresivos, a las teorías del juego y a la psicología evolutiva de los educandos. Como resultado, se empieza a desarrollar la Pedagogía de la Creación Musical (PCM), que se basa

en el despertar de las conductas innatas hacia el desarrollo creativo partiendo del sonido y empleando el juego. Esto se desarrolla en el libro de Delalande *La música es un juego de niños*.

La idea principal de la PCM se encuentra en considerar a los niños como personas con unas características concretas, estudiadas por la pedagogía, que la música debe respetar (Blanco, 2018). La divulgación de la PCM en Francia se llevó a cabo no solo a través de publicaciones pedagógicas dirigidas a la formación del profesorado, también a través de programas de radio que mostraron esta teoría y ejemplos de puestas en práctica para maestros y alumnos.

En España, la llegada de esta pedagogía y la circulación de la PCM se sitúa en los años 80 gracias a la apertura y la formación de musicólogos. En las últimas tres décadas la actuación en las universidades y la difusión de los profesores ha hecho posible la actualización y expansión de la PCM, aunque se empleó casi exclusivamente en proyectos puntuales.

La facultad de educación de Palencia fue una de las causas principales por las que esta pedagogía se extendió por nuestro país ya que allí, entre los años 1991 y 2000, se realizaron intercambios y jornadas con los protagonistas franceses que fueron un foco de resonancia para esta corriente pedagógica en España, fomentando el interés en nuestro país (Blanco, 2018).

#### **1.2.4. El currículo de educación infantil y la música en España**

La ley educativa vigente en España es la Ley Orgánica de Educación, cuyo capítulo I se dedica a la Educación Infantil. En 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, se resalta la importancia del desarrollo del lenguaje artístico musical

Conviene subrayar la importancia que, para el desarrollo integral, tienen todos los lenguajes, el corporal, el artístico (tanto plástico como musical), el audiovisual y tecnológico y el lógico matemático, que son básicos para enriquecer las posibilidades de expresión y contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa y para la comprensión de su entorno.

Además, se fomenta que en el segundo ciclo de educación infantil se propicien experiencias de iniciación temprana en la expresión musical. (art. 5)

El currículum de esta etapa se divide en tres áreas de conocimiento: conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno y el área del lenguaje: comunicación y representación. La música se considera una forma de expresión por lo que la educación musical, aunque se trabaje de forma globalizada, se sitúa dentro de la última área en el

lenguaje artístico. El lenguaje musical hace posible el desarrollo de capacidades como la percepción, la utilización de instrumentos y objetos sonoros, el canto, la creación o el movimiento corporal gracias a la escucha, la exploración, el juego con sonidos y la música. (BOE, 2008)

En el mismo documento se propone cómo comenzar con la educación musical en los niños de educación infantil. Debe de ser a través del ritmo, los juegos motores, danzas y canciones, estimulando en el alumnado la adquisición de destrezas y habilidades que permitan la creación, la comprensión y el uso de sonidos diferentes con sentido expresivo.

La música también forma parte de las capacidades que tendrán como objetivo desarrollarse a través de la intervención educativa de esta etapa

2. Experimentar y expresarse utilizando los lenguajes corporal, plástico, musical y tecnológico, para representar situaciones, vivencias, necesidades y elementos del entorno y provocar efectos estéticos, mostrando interés y disfrute.; 6. Desarrollar la curiosidad y la creatividad interactuando con producciones plásticas, audiovisuales y tecnológicas, teatrales, musicales, o danzas, mediante el empleo de técnicas diversas. (BOE, 2008, p. 1028)

Para perseguir esos objetivos en el decreto se proponen una serie de contenidos para trabajar con el alumnado, por consiguiente, varios de ellos están relacionados con la música

Exploración de las posibilidades sonoras de la voz, del propio cuerpo, de materiales y objetos cotidianos y de instrumentos musicales de pequeña percusión. Utilización de los sonidos hallados para la interpretación, la sonorización de textos e imágenes y la creación musical.; Audición activa y reconocimiento de algunas obras musicales de diferentes géneros y estilos. Participación activa y disfrute en la interpretación de canciones, juegos musicales y danzas.; Participación activa y disfrute en la audición musical, los juegos musicales y la interpretación de canciones y danzas. (BOE, 2008, p. 1029)

Por último, la música también supone una parte importante para la evaluación en educación infantil ya que uno de los cuatro criterios que se proponen para evaluar esta etapa es “4. Expresarse y comunicarse utilizando medios, materiales y técnicas propios de los diferentes lenguajes artísticos, tecnológicos y audiovisuales, mostrando interés por explorar sus posibilidades, por disfrutar con sus producciones y por compartir con los demás las experiencias estéticas y comunicativas” (BOE, 2008, p.1030). De acuerdo con este criterio se

evalúan, entre otras cosas, el desarrollo de las habilidades expresivas propias del lenguaje musical, la capacidad para reproducir canciones o fragmentos musicales y el grado de implicación y disfrute en estos procesos.

La música está muy presente en el currículo de educación infantil, lo cual debe concretarse en el aula proponiendo actividades que estén en sincronía con los principios pedagógicos que se desarrollan en dicho documento. Estos principios se resumen en la atención a la diversidad del aula: trabajar con un enfoque globalizador, procurar que el aprendizaje sea significativo para el alumnado, emplear el juego como un instrumento privilegiado de intervención educativa, basar la actividad de los niños y las niñas en la observación y la experimentación, crear un ambiente escolar que sea un espacio de bienestar, afectivo y estimulante, organizar los tiempos y espacios de trabajo, hacer del centro un espacio para la convivencia y de la educación una tarea compartida entre toda la comunidad educativa y la evaluación debe de ser a través de la observación de procesos. Todos estos principios guardan una relación estrecha con la metodología de la PCM.

### **1.3 LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA**

El grado de educación infantil, que están obligados a cursar todos aquellos que quieren ejercer la docencia en esta etapa, en la Universidad de Valladolid tiene asignaturas obligatorias relacionadas con la educación inclusiva como “educación para la paz y la igualdad”, en el primer curso; “intervención educativa en dificultades de aprendizaje y trastornos de desarrollo”, en el segundo curso; “educación intercultural”, en el segundo curso; u “orientación y tutoría con el alumnado y sus familias”, en el segundo curso; entre otros.

La educación inclusiva no solo consiste en añadir nuevos contenidos al currículo, también en una nueva forma de percibir la educación. Es fundamental definir el perfil y las competencias de los profesionales que van a desarrollar su labor en educación inclusiva de acuerdo con los principios de igualdad, pluralismo, participación y corresponsabilidad (Aguado, et al. 2018). Por lo tanto, los profesionales de educación inclusiva deben recibir una formación en valores, actitudes y comportamientos que aspira a promover mediante el reconocimiento de propósitos, valores y creencias que guiarán su carrera profesional y su vida personal.

El enfoque de la educación inclusiva suele estar orientado hacia los derechos humanos, la perspectiva democrática y la interculturalidad, es decir, los programas y actividades educativas inclusivas deben estar basadas en estos principios.

La formación inclusiva e intercultural tiene como propósito el desarrollo de civismo, de ciudadanía, cultura de paz y convivencia (Vila, 2012) y desarrolla su labor tratando de fortalecer convicciones democráticas y capacidades que faciliten al alumnado participar en la vida social defendiendo la igualdad, la dignidad y los derechos humanos. Todos estos principios forman la ética profesional de un docente que pretenda educar inclusivamente, Cortina (2001) afirma que esta ética tiene que

empeñarse en la tarea de aumentar la libertad, reducir las desigualdades, acrecentar la solidaridad, abrir caminos de diálogo, potenciar el respeto de unos seres humanos por otros, (...) y encarnar por fin ese ideal del cosmopolitismo, que hace sentirse a todos los seres humanos en su polis, en su ciudad, nunca como inmigrantes en casa ajena (p. 15).

Para que en una acción educativa tengan cabida todos los alumnos, todo el equipo que la organiza debe tener una perspectiva inclusiva e intercultural de la actividad, ya que lo que posibilita la inclusión educativa no es tanto la acción, como los valores, los espacios, los mecanismos, las relaciones y los comportamientos de la organización y de los destinatarios (Perdomo, 2017). Como resultado de esto, no se puede hablar de una formación individual en la educación inclusiva, es importante hablar de una construcción colectiva de todo el grupo.

Por lo tanto, esta formación social encuentra su base en el civismo, la convivencia y la cultura de paz. Nussbaum (2016) reclama el enfoque humanista, integral y prevenido de las amenazas de la convivencia social y las posibilidades del desarrollo humano

Estas habilidades están asociadas con las humanidades y las artes: la capacidad de pensar de manera crítica, la capacidad de trascender las lealtades locales y acercarse a los problemas mundiales como un “ciudadano del mundo” y la capacidad de imaginar comprensivamente la situación del otro. Plantearé mi argumento siguiendo el contraste que ya he sugerido con mis ejemplos: entre una educación que produzca lucro y una educación para una ciudadanía más incluyente. Para pensar en educación para la ciudadanía democrática tenemos que pensar en qué son las naciones democráticas y por qué luchan (Nussbaum, 2016, p. 15)

Es fundamental definir cuáles son las competencias que deben desarrollar los docentes que pretenden trabajar la educación inclusiva. Muchos autores han trabajado sobre este tema y, en algunos casos, han reafirmado la importancia de revisar los planes de formación ya que muchas veces se limitan a prácticas individualistas que no son compatibles con la cooperación o el diálogo intercultural

La estructuración cooperativa de las actividades de aprendizaje debería ser uno de los elementos a considerar en el cambio de cultura docente que, como insiste Martínez (2006) es necesario acometer en la universidad. En idéntica dirección se sitúan Ugarte y Naval (2009) cuando afirman que un enfoque metodológico centrado en la mera transmisión de conocimientos o en un modelo de enseñanza-aprendizaje individualista, supone un claro obstáculo para el desarrollo de competencias, entre ellas las cívicas. (Priegue y Sotenilo, 2016, p. 367)

Para clarificar estas estrategias es preciso tener presente cuáles son las competencias que deben promoverse en los educadores. Autores como Marco (2002) identifican las siguientes competencias como las necesarias para desarrollar de cara a una ciudadanía inclusiva: competencia crítica, competencia emocional y afectiva, competencia comunicativa, resolución de problemas y competencia cibernética.

Para concluir, de acuerdo con todo lo desarrollado anteriormente, se enumeran a continuación una serie de actitudes que debe tener el profesor implicado con la escuela intercultural: no debe etiquetar al alumnado perteneciente a minorías culturales, debe estar predispuesto al diálogo, su actuación en la escuela debe estar guiada por la reflexión sobre la acción y debe tener una actitud de compromiso y sensibilidad especial hacia los alumnos culturalmente diferentes.

## **CAPÍTULO 2. LA MÚSICA COMO PRÁCTICA INCLUSIVA**

La música puede ser una práctica muy inclusiva que, si se plantea correctamente, deja cabida a todas las personas independientemente de cuales sean sus características y sus capacidades. Por eso existen múltiples experiencias que la emplean como medio de inclusión a través de la comunidad o a través de alguna institución escolar. Para que la música sea un vehículo de inclusión social será necesario el trabajo en comunidad, Wells (2000) habla de “comunidades de aprendizaje”, que son

Un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos los espacios, incluido el aula (Eljob et al., 2002, p.74).

Si a estas comunidades de aprendizaje se les añade el trabajo de la música, esta combinación tendrá resultados óptimos como la adquisición de competencias musicales, cívicas y sociales, así lo afirma la Corporación Andina de Fomento (CAF), (2012) “la educación musical ha demostrado incrementar los niveles de empatía y capacidad de relacionarse con otros, la tolerancia a las diferencias, la mejora de habilidades necesarias para el trabajo en equipo” (p. 6). Además de mejorar el clima de la comunidad, también implica logros en las relaciones con personas que no pertenecen a la comunidad, “el estudio de la música y la práctica orquestal y coral ofrece también la posibilidad a los niños y jóvenes de intercambiar y hacer amistad con un grupo de referencia distinto a los de su escuela y a los de su comunidad” (CAF, 2012, p. 9)

Los maestros que trabajan la educación musical no solo deben aprovechar este potencial con el alumnado que tiene más facilidad, sino que como afirma Peñalba (2018) “los buenos maestros de música son aquellos que consiguen sacar el potencial de todos los estudiantes y no solo de aquellos con más facilidad” (p. 12). Para ello deben atender verdaderamente la diversidad existente en el aula y valorarla como algo enriquecedor para todo el alumnado y para el profesor, a través de metodologías que hagan que todos los niños puedan participar en todas las actividades.

## **2.1 PROYECTO “IN CRESCENDO”**

La orquesta sinfónica de Castilla y León trabaja desde el año 2010 con el CEIP Antonio Allué Morer de Valladolid a través de su área de intervención socioeducativa (Miradas), concretamente con el proyecto In Crescendo, que junta orquesta y coro. Consiste en un proyecto educativo que busca fomentar valores de integración, convivencia y armonía entre las personas del centro, que tienen una situación socioeconómica desfavorecida y están en riesgo de exclusión social, a través de la práctica de la música. Gracias a la puesta en práctica del proyecto se han comprobado los beneficios que tiene este planteamiento tan innovador en la educación (Valles, 2018).

Esta idea está basada en el sistema de orquestas y coros infantiles y juveniles de Venezuela ya que nace para responder a las necesidades de los alumnos del centro, la mayoría de etnia

gitana (73%) e inmigrantes (23%), en riesgo de exclusión social. El Sistema de orquestas de Venezuela constituye sin duda uno de los mayores éxitos musicales y educativos del país, como afirma Sánchez (2007) “corresponde a los educadores musicales venezolanos la tarea urgente de descifrar las claves de este logro, para beneficio tanto de la propia estabilización histórica de “El Sistema”, como del desarrollo de la educación musical en América Latina y en el mundo” (p. 64).

Además, Igor Lanz, en entrevista con Chefi Borzacchini, citado en Sánchez (2007), describe esta iniciativa de la siguiente manera

“El Sistema”, como se le conoce, celebra 32 años de existencia en la música y en la educación musical de Latinoamérica. Cuenta con 300 mil niño(a)s y adolescentes y 200 orquestas sinfónicas, diseminados en los estado y muchos de los municipios de la división territorial venezolana, organizados en núcleos los cuales funcionan de forma independiente y buscan una meta común: la excelencia y el liderazgo musical en cada región. (p. 63)

La orquesta In Crescendo, con algunas características inspiradas en el Sistema Venezolano, busca que los niños y las niñas aprendan música, toquen instrumentos, mejoren su rendimiento académico y aumenten su participación escolar. También que las familias participen en la comunidad educativa al ver los conciertos de los niños. Además, ha tenido beneficios para los músicos que han descubierto una nueva forma de crear, de forma más intuitiva, cercana, democrática y participativa. Cada uno de los niños de este CEIP tienen circunstancias diferentes y difíciles para ellos por lo que es importante valorar los diferentes ritmos, estilos y capacidades de aprendizaje, por eso la orquesta In Crescendo tuvo tanta acogida en este centro.

La orquesta cuenta con un total de más de 80 niños del CEIP Antonio Allúe Morer. Durante el primer año, los niños comienzan a explorar instrumentos, materiales y cualidades sonoras, después entran en la orquesta y se les asignan los instrumentos que procedan. Todas estas actividades se llevan a cabo en horario lectivo para que todos los alumnos puedan participar. Se trabaja de diferente manera la práctica coral que la instrumental, para la primera se emplea una hora semanal en la que trabajan juntos todos los alumnos, la mitad se dedica a la música y la otra mitad al cálculo matemático. La práctica instrumental se lleva a cabo en clases semanales de 30 minutos, en pequeños grupos o individual y se hace una vez a la semana una hora de ensayo de conjunto, banda por un lado y cuerda por otro lado. Una vez que están todos preparados se hacen ensayos completos con el coro y la orquesta.

Cuando están preparadas las obras, que suelen ser variadas, breves, sencillas y tradicionales, la orquesta las expone en diferentes ocasiones como en la celebración de fin de curso en el auditorio Miguel Delibes, en las calles el día europeo de la música o en otras muchas jornadas o eventos con connotaciones socioculturales.

## **CAPÍTULO 3. JORNADAS “CRECIENDO EN EDUCACIÓN”**

Esta orquesta lleva desde el año 2016 trabajando con la Facultad de Educación de Palencia, un día del curso escolar los alumnos del centro vallisoletano acuden a dicha Facultad. Los alumnos de Educación Social planifican, diseñan y ponen en práctica diferentes dinámicas para que los niños del colegio puedan conocer la universidad y su funcionamiento. Por otro lado, los alumnos del grado en Educación infantil se encargan de llevar a cabo unos talleres rotativos para el alumnado del CEIP.

Estas jornadas, y el hecho de poder trabajar con alumnos reales, son posibles gracias a la metodología innovadora que emplea el profesorado de esta facultad en algunas áreas como la música. Esta metodología consiste en el trabajo por proyectos con el alumnado universitario, que, como afirman García-Ruiz, et al, consiste en lo siguiente

Los estudiantes participan en la selección de la actividad que van a realizar, en la búsqueda de información, en la planificación o preparación de la actividad, en la determinación de los instrumentos de trabajo, en las posibles soluciones u opciones para llegar a la resolución, etc.; participan en la ejecución o realización del plan de trabajo diseñado y en la fase de evaluación. (2014, p.64)

Este método llevado a la práctica en el grado de educación infantil, en la asignatura de análisis y recursos de las áreas de expresión, concretamente la expresión musical, consiste en la formación de pequeños grupos y en la selección de un tema en torno al cual trabajarán durante toda la asignatura, con el fin de crear una serie de actividades relativas a los diferentes bloques de contenido (voz, escucha, cuerpo y cuerpos sonoros). Después, se elige una actividad de cada bloque para desarrollar en un juego de roles en el aula de la universidad, en el que el grupo que las planifica, elabora y ejecuta tendría el papel de maestros de educación infantil y el resto de compañeros serían el alumnado.

Estas actividades, que después se llevan a cabo con los alumnos de educación infantil y primaria del CEIP Antonio Allúe Morer mediante talleres rotativos, están basadas en los

proyectos de importantes pedagogos creativos como Paynter, Schafer y Alcázar. Todos los niños pasan por todas las actividades, en las que los estudiantes del grado llevan a la práctica lo trabajado en clase con sus compañeros y las profesoras de música. Así, cada uno de estos talleres rotativos tendrá un hilo conductor, una dinámica y un bloque de trabajo diferente, atendiendo a lo que cada grupo de alumnado universitario trabaja en su unidad, y la parte que haya escogido para desarrollar con los niños y niñas de educación infantil.

Otro aspecto fundamental que caracteriza esta dinámica es el desarrollo de la capacidad de evaluación de la práctica educativa. Gracias a la puesta en práctica una, e incluso dos veces, de las actividades que el alumnado universitario ha planteado, son capaces de autoevaluar su propuesta de forma más real, crítica y efectiva. Esto se debe a que al trabajar con unos destinatarios que no son ficticios, podrán encontrar sus debilidades, sus fortalezas, sus limitaciones y sus posibilidades de mejora.

Por último, Peñalba y Blanco señalan la importancia y los beneficios del trabajo en comunidad al desarrollar proyectos como este. En los que, a través de la música, se persigue un cambio social y una educación inclusiva

Desde el punto de vista de la labor llevada a cabo con alumnado del grado de Educación Social fundamentalmente, pero también de Educación Infantil y Primaria, es fundamental que en los diseños de los proyectos el alumnado tenga en cuenta la capacidad de la música de transformar a la sociedad e implementen buenas prácticas que fomenten la inclusión y el cambio a través de la música como agente catalizador de cambios sociales y a tener una visión de la educación musical que vaya más allá del trabajo exclusivo de aula. Además, en este tipo de proyecto se involucra toda una comunidad y se trabaja de forma interdisciplinar, y tener esa conciencia y esa visión resulta importante para comprender la dimensión y complejidad del fenómeno (2020, p.62)

A lo largo de este trabajo, se pretende comprobar si se está preparando a los estudiantes de educación infantil a aprovechar la música como herramienta de cohesión social, cuyo beneficio se ha explicado en el marco teórico.

# **CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA, ENTREVISTAS Y ANÁLISIS**

## **METODOLOGÍA**

En primer lugar, se realizó una revisión teórica sobre los conceptos de educación inclusiva y educación musical, su relación, el avance, la situación actual en España y algunas prácticas que emplean la educación musical como medio de inclusión social.

En segundo lugar, se elaboraron una serie de cuestionarios que valoran en qué medida ha sido efectiva para la formación de los docentes una práctica formativa en educación musical e inclusión. Esto se hace analizando el nivel de adquisición de competencias, tanto las del grado de educación infantil como las relacionadas con una educación inclusiva (Marco, 2002). La práctica concreta que se va a evaluar consiste en que el alumnado del grado realice actividades, trabajadas previamente en clase de música, con alumnos de infantil en riesgo de exclusión social que acuden al campus.

Estos formularios se compartieron con los alumnos del grado que han participado en la experiencia y, tras sus respuestas, se interpretaron los resultados obtenidos empleando gráficos, que permiten sintetizar y dar una imagen clara para poder compararlos y obtener conclusiones.

## **PARTICIPANTES**

La población de este estudio la constituyen los estudiantes de la Facultad de Educación de Palencia, perteneciente a la Universidad de Valladolid. Está compuesta por alumnos del grado en Educación Infantil que han cursado la mención en expresión y comunicación desde el curso 2016-2017, que es cuando comenzó a realizarse esta iniciativa en el campus. Han participado un total 21 alumnos que realizaron el taller en diferentes años.

## **INSTRUMENTO**

El instrumento que se ha empleado mayoritariamente en este estudio son las encuestas, que Abascal y Grande (2005) definen como “una técnica primaria de obtención de información sobre la base de un conjunto objetivo, coherente y articulado de preguntas, que garantiza que la información proporcionada por una muestra pueda ser analizada mediante métodos cuantitativos” (p.15)

Para realizar este análisis se empleó un formulario (Anexo I) para alumnado del grado de educación infantil. Las encuestas se utilizaron para hacer una recogida de datos y valorar la

opinión de los participantes en la iniciativa sobre la efectividad de la formación de dicho proyecto.

## **RESULTADOS Y ANÁLISIS**

Para llevar a cabo el análisis de esta encuesta, el estudio se va a descomponer en dos partes. En la primera, se van a analizar las respuestas que han dado los alumnos de la facultad en relación con el nivel de desarrollo de las competencias del grado de Educación Infantil. En la segunda, se analizará el nivel de desarrollo que han alcanzado en las competencias que deben promoverse en los docentes y que Marco (2002) identifica como las necesarias para desarrollar de cara a una ciudadanía inclusiva.

Se analizará el grado de desarrollo de estas competencias en la iniciativa realizada con los alumnos del CEIP Antonio Allúe Morer como una prolongación de la formación recibida en el grado. Por lo tanto, no solo se analiza la eficacia y la formación de esta práctica, también de toda la formación en el grado de Educación Infantil.

### **Análisis del grado de desarrollo de las competencias del Título de maestro en Educación Infantil**

Para realizar esta primera parte del análisis se considera como punto de referencia las competencias que se establecen en la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de Maestro en Educación Infantil.

Se va a realizar, por un lado, un estudio de los resultados relacionados con las competencias adquiridas en formación en educación musical y, por otro lado, un examen de los resultados relacionados con la formación en educación inclusiva. Para concluir, se llevará a cabo una comparación de la formación en estas dos áreas observando si el alumnado es consciente del área en el que necesita más preparación.

En primer lugar, en el campo de la educación musical, se toman dos competencias de referencia que son

- 1) Ser capaces de utilizar canciones, recursos y estrategias musicales para promover la educación auditiva, rítmica, vocal e instrumental en actividades infantiles individuales y colectivas;
- 2) Ser capaces de elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales, las habilidades motrices, el dibujo y la creatividad.

La mayoría de los estudiantes han considerado que estas dos competencias las han desarrollado en, al menos, un 90%. Esto quiere decir que la formación en educación musical que han recibido ha sido efectiva y se sienten capaces de emplear recursos musicales y elaborar propuestas didácticas para promover la educación auditiva, rítmica, vocal e instrumental, la creatividad y la percepción y expresión musicales.

En segundo lugar, en el campo de la educación inclusiva e intercultural, se toman tres competencias de referencia que son

- 1) Promover la capacidad de análisis y su aceptación sobre multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social; 2) Ser capaces de afrontar situaciones de aprendizaje en contextos multilingües y multiculturales; 3) Diseñar y organizar actividades que fomenten en el alumnado los valores de no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia

En el caso de las competencias relacionadas con la educación inclusiva no ocurre lo mismo, ya que en este caso la media se sitúa en torno al 80% de nivel de desarrollo. Los estudiantes no se sienten tan capaces a la hora de elaborar, planificar y llevar a cabo iniciativas que fomenten el respeto, que empleen la interculturalidad como fuente de enriquecimiento y que acaben con la discriminación.

Figura 1

Grado de adquisición de competencias del título de maestro de Educación Infantil en educación musical y educación intercultural



Los resultados de este gráfico no se corresponden con la revisión teórica realizada en este trabajo, ya que, como se ha mostrado en los epígrafes 1.2 y 1.3, en el plan de estudios del grado de educación infantil, en la Facultad de Educación de Palencia, hay tan solo dos asignaturas destinadas de forma total a la educación musical, mientras que hay al menos cuatro que se dedican a la educación intercultural e inclusiva. Sin embargo, el alumnado

universitario afirma sentirse más preparado en educación musical que en materia de interculturalidad.

Esta situación de oposición teoría-práctica puede deberse a dos hipótesis principales. Por un lado, puede ser que la formación en educación musical en la facultad esté siendo más efectiva. Por otro lado, puede deberse a que las asignaturas de educación musical se imparten en los últimos años del grado, por lo que el alumno cuando participa en esta iniciativa tiene más recientes las competencias adquiridas, y es capaz de aplicarlas y seguir desarrollándolas con más facilidad. Sin embargo, la formación en educación intercultural tiene lugar durante los primeros años del grado lo que hace que, en el último año, cuando se participa en esta iniciativa, las competencias desarrolladas no son tan recientes como las de la otra área.

Figura 2

Comparación de la autopercepción de la formación en las áreas de educación musical y educación intercultural

¿Habrias agradecido mayor formación en alguno de los siguientes campos para llevar a la práctica esta iniciativa?

21 respuestas



Lo que se muestra en esta figura coincide con lo analizado en la anterior, ya que la gran mayoría de los alumnos (71,4%) considera que necesita mayor formación en educación inclusiva e intercultural, de los cuales un 38,1% afirma no necesitarla en educación musical. Los motivos de esta autopercepción de los estudiantes sobre su preparación para desarrollar iniciativas de educación musical y educación inclusiva se desconocen, pero también podrían estar relacionados con el curso en el que se imparten las asignaturas o con los contenidos y la forma de éstas.

Otras competencias de la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de Maestro en Educación Infantil que creo se pueden desarrollar gracias a esta iniciativa, comprendiéndola como un complemento a la formación en las dos áreas de estudio (educación musical e inclusiva) son las siguientes

- 1) Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos;
- 2) Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales.

Sorprendentemente, a pesar de que solo con el hecho de participar en esta iniciativa, los universitarios ya estaban conociendo un modelo de mejora de la calidad con aplicación en los centros educativos, esta competencia ha obtenido menos puntuación de la esperada (alrededor del 80%). Independientemente del grado de adquisición del resto de competencias y del grado de involucramiento del alumnado, los estudiantes pueden no ser 100% conscientes de estar participando en una metodología innovadora para la mejora de la calidad educativa, o pueden no conocer cómo aplicarla en otros centros educativos o contextos.

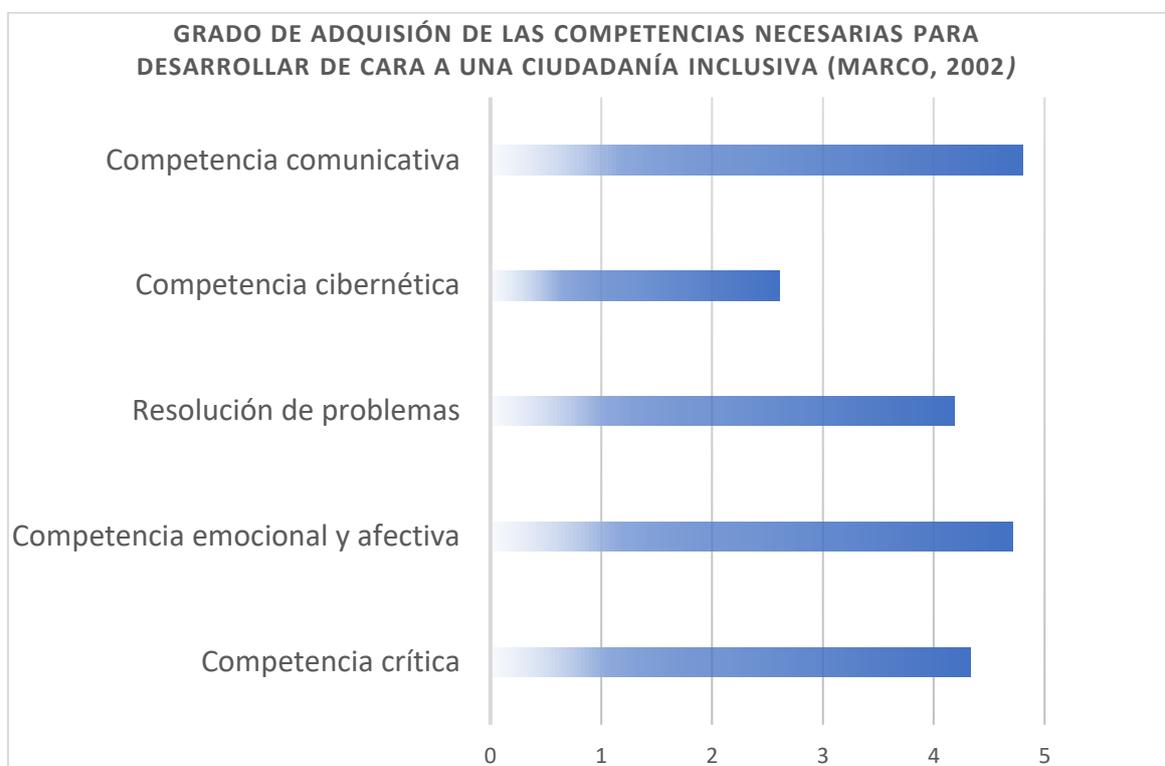
Por otro lado, la competencia que los estudiantes perciben que han desarrollado en menor medida de todas las de este bloque es la de “Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales”. Esto es predecible, no basta con recibir formación teórica ni con participar en iniciativas puntuales como esta, es necesario formar parte de la vida escolar de un centro educativo para ser consciente de las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad. A pesar de esto, iniciativas como la que se está estudiando en este trabajo juegan un papel crucial para potenciar esta competencia, ya que da la posibilidad a los estudiantes de acercarse a la realidad educativa de un centro, mucho más que cualquier clase en la que no trabajen con alumnos de un colegio.

**Análisis del grado de desarrollo de las competencias que deben promoverse en los docentes y que Marco (2002) identifica como las necesarias para desarrollar de cara a una ciudadanía inclusiva**

A continuación, se van a comparar y a analizar las competencias que Marco (2002) considera necesarias que un docente desarrolle de cara a una ciudadanía inclusiva, cuyo grado de desarrollo se muestra en el gráfico 3, siendo cinco la puntuación máxima.

Figura 3

Grado de adquisición de las competencias necesarias para desarrollar por los docentes de cara a una ciudadanía inclusiva (Marco, 2002)



En primer lugar, la competencia que más se ha desarrollado al llevar a la práctica las actividades planteadas con el alumnado de infantil ha sido la competencia comunicativa. Múltiples autores afirman el desarrollo de esta competencia cuando los estudiantes de magisterio ponen en práctica propuestas con alumnado real, así lo expresa Pérez (2017)

Es participante de un contexto sociocultural donde existen "los otros", entendidos como los agentes socioeducativos que influyen en su formación y que interactúan con él para la recíproca transmisión de cultura, con la apropiación de una competencia comunicativa, que le permita siempre tener "algo que decir" y "saber cómo decirlo" (p.399)

En segundo lugar, otra competencia que los alumnos creen haber trabajado en gran medida gracias a esta iniciativa, es la competencia emocional y afectiva, que, según Bayón (2015), es una competencia fundamental para el desarrollo de la práctica docente ya que

relación y auto-conocimiento y autogestión emocional, que forman parte de lo que se denomina competencia emocional, suponen al menos el 50% de la capacidad

profesional. (...) Esta afirmación plantea el desarrollo de las competencias emocionales de los docentes como una responsabilidad profesional (p.57).

La competencia emocional y afectiva es más difícil de trabajar en el aula que el resto de las competencias, ya que en el aula de la universidad no se está en contacto con alumnos de infantil. El contacto directo con niños y niñas estimula en gran medida el desarrollo de dicha competencia al tener que investigar y comprender los gustos, los intereses, las aspiraciones, las motivaciones...de personas que son totalmente diferentes a uno mismo en múltiples aspectos, pero, principalmente, edad, desarrollo, capacidades y, en este caso, cultura.

Con respecto a las competencias de resolución de problemas y la competencia crítica, los estudiantes consideran que han alcanzado un nivel de desarrollo algo superior al 80%. No es casualidad que el nivel de desarrollo de ambas haya resultado casi idéntico, se debe a necesidad de una actitud crítica a la hora de resolver un problema en un contexto intercultural. La competencia crítica es fundamental para llevar a cabo una educación inclusiva e intercultural, porque solo siendo crítico con el contexto en que está desarrollando su práctica docente, el profesor será capaz de percibir algunos problemas que se dan en la comunidad de forma reflexiva y crítica.

Por último, generalmente la competencia cibernética es la que menos se ha trabajado al desarrollar las propuestas con los niños, pero esto no supone un resultado negativo, simplemente que a lo largo de estas actividades los estudiantes, por diferentes motivos, no han empleado las tecnologías para llevar a cabo las actividades.

## **CONCLUSIONES**

La educación musical tiene un papel privilegiado en la educación infantil ya que no solo es un fin en sí misma, también se puede emplear como medio para despertar el interés de los niños y niñas, para crear rutinas, para facilitar el aprendizaje, entre otras. La música está muy presente en la vida de los alumnos de esta etapa, no solo en el aula, lo que facilita su empleo en el contexto educativo y hace que se pueda trabajar en el colegio usando una metodología lúdica y significativa para ellos. A lo largo de este trabajo se ha empleado como medio y como fin, mostrando las posibilidades y los beneficios que tiene trabajar a través de la música con alumnado de esta edad.

La música es una dimensión de las diferentes culturas, por lo que tiene un papel fundamental en la educación intercultural. Como se ha comprobado en la revisión teórica realizada en el trabajo, la música es un medio para trabajar la inclusión social y la interculturalidad en la educación formal y no formal que tiene resultados óptimos y duraderos. Prueba de esto es el éxito que han tenido los proyectos musicales en los que se trabaja con niños en riesgo de exclusión social, como El Sistema de Orquestas de Venezuela, a nivel global, o la Orquesta In crescendo, a nivel nacional.

Para que la educación musical tenga resultados de esta envergadura, los responsables de llevar a cabo estas actividades o proyectos deben estar lo suficientemente formados en educación musical y en educación inclusiva e intercultural. Gracias al análisis de las encuestas, se ha podido comprobar el nivel de formación de los estudiantes del grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación de Palencia en este campo. Los resultados de las encuestas muestran que, a pesar de las múltiples asignaturas en las que se trabaja la educación intercultural, en comparación con las que se trabaja la educación musical; los universitarios afirman sentirse más formados en educación musical que en educación intercultural. Encontrar la causa de esta contradicción podría dar lugar a próximas investigaciones.

La valoración tan positiva de los estudiantes que han participado en la experiencia, desarrollada en la facultad con la Orquesta In Crescendo en diferentes años, supone una motivación, tanto para los participantes como para los conocedores de la experiencia, para emplear la música como herramienta de inclusión social a través de la innovación educativa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abascal, E., y Esteban, I. G. (2005). Análisis de encuestas. Esic editorial. <https://bit.ly/3cMqUaG>
- Aguado, T., et al. (2018). Espacios y prácticas de participación ciudadana. Propuestas educativas desde una mirada intercultural. *RELIEVE*, 24(2), art. M3, 1-19 doi: <http://doi.org/10.7203/relieve.24.2.13194>
- Aguilera, M., et al. (eds.) (2008). Comunicación y música I. Lenguaje y diseño. [E Libro \(unir.net\)](#)

- Alvarado, R.A. (2018) La crisis de la educación musical como consecuencia de la decadencia de la institución educativa *Revista Educación*, 42(2) 677-698 [La crisis de la educación musical como consecuencia de la decadencia de la institución educativa \(scielo.sa.cr\)](#)
- Álvarez, E. et al (2007). Desarrollo de competencias en el Prácticum de Magisterio. *Aula Abierta*, 36(1,2), 65–78.
- Ancheta Arrabal, A. (2007). La formación inicial del profesorado de Educación Infantil en Italia, Reino Unido y España: una perspectiva comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 0(13), 219–251. <https://doi.org/10.5944/reec.13.2007.7462>
- Bayón, A. (2015). Competencia Emocional Docente, ¡la (r)evolución interior! *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (361), 55-61. [Vista de Competencia Emocional Docente, ¡la \(r\)evolución interior! \(comillas.edu\)](#)
- Blanco, Y. (2018). La Pedagogía de Creación Musical: aulas y talleres creativos. Tabanque: Revista Pedagógica, 31.
- Conejo, P.A. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. *Revista de educación y humanidades* (2) 263-277 [El valor formativo de la Música para la educación en valores - Dialnet \(unirioja.es\)](#)
- Corporación Andina de Fomento (CAF) (2012). Música para crecer: herramientas de inclusión social. Banco de desarrollo de América Latina, dirección de sostenibilidad social. [https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/567/m\\_sica\\_para\\_la\\_inclusi\\_n.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/567/m_sica_para_la_inclusi_n.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Correa, E. (2010). Los beneficios de la música. *Innovación y experiencias educativas* 26, 1-10. [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_31/GEMA\\_%20URBANO%20REYES\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_31/GEMA_%20URBANO%20REYES_1.pdf)
- Cortina, A. (2001). El protagonismo de los ciudadanos. Dimensiones de la ciudadanía. En A. Cortina y J. Conill (Eds.), *Educación en la ciudadanía*. 13-30
- Cotino, L. (2020). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus. *Revista de educación y derecho= Education and law review*, 6(21), 1-29 [La](#)

[enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus - Dialnet \(unirioja.es\)](#)

- Cuadrado, I. et al. (2011). Características propias de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de maestro de educación infantil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 217–226. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832330022.pdf>
- Díaz, M. (2005). La educación musical en la Escuela y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.19(1), 23-37
- Eljob, C. et al. (2002). Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona: Editorial Graó.
- García-Ruiz, R., et al (2014). La formación en competencias en la universidad a través de proyectos de trabajo y herramientas 2.0. Análisis de una experiencia. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 11 (1), 49-60. DOI <http://doi.dx.org/10.7238/rusc.v11i1.1713>
- Guzmán, V. et al (2018). Manejo psicoterapéutico del dolor a través de la música y el tacto en neonatos: el Método Sentire. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 24 (47), 9-40 ([PDF](#)) [Estudios sobre las Culturas Contemporáneas Manejo psicoterapéutico del dolor a través de la música y el tacto en neonatos: el Método Sentire \(researchgate.net\)](#)
- Hernandez-Pinzon Toscano, M.,del Rocio. (2011). *Estudio de las competencias profesionales del maestro de educación infantil. bases curriculares para la formación inicial de maestros* <http://www.espaciotv.es:2048/referer/secretcode/dissertations-theses/estudio-de-las-competencias-profesionales-del/docview/908886372/se-2?accountid=142712>
- Luzón Trujillo, A., & Montes Moreno, S. (2018). Perspectiva histórica de la formación inicial del profesorado en España de Educación Infantil y Primaria. Una tarea inacabada. *Historia Caribe*, 13(33), 121-152. <https://doi.org/10.15648/hc.33.2018.6>
- Marco, B. (Coord.). (2002). Educación para la ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales. Madrid: Narcea

- Murillo, F. J., & Duk, C. (2020). El covid-19 y las brechas educativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 11-13. [El Covid-19 y las Brechas Educativas \(conicyt.cl\)](https://conicyt.cl)
- Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas (Col)*, 44, 13-25. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105146818002>
- Peñalba, A. (2017). La defensa de la educación musical desde las neurociencias, en *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 109-127
- Peñalba, A. (2018). Claves para una educación musical temprana, creativa e inclusiva. *Tabanque: Revista Pedagógica*, 31, 7-18
- Peñalba, A. y Blanco, Y. (2020). Pedagogías creativas y trabajo por proyectos en la formación musical en los Grados de Educación. El caso de la Facultad de Educación de Palencia. *Didacticae*, 7, 57-73
- Perdomo, G. (2017). Manual del Docente facilitador. Manuscrito presentado para su publicación. Proyecto Convivencia Democrática en Centros Educativos Fundación Centro Gumilla-Fe y Alegría- Entreculturas. Caracas.
- Pérez Vázquez, Y. (2017). La competencia comunicativa del docente en el ámbito escolar. *Transformación*, 13(3), 394-405. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-29552017000300009](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552017000300009)
- Priegue, D. y Sotelino, A. (2016). Aprendizaje-Servicio y construcción de una ciudadanía intercultural: El proyecto PEINAS. *Foro de Educación*, 14(20), 361- 382. Doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.018>
- Rosales, Carlos (2013). Competencias específicas curriculares que ha de adquirir el estudiante del título de grado de maestro. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3),73-90 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527005>
- Sánchez Santamaría, J. (2011) La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 79-96 <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>

- Sánchez, Freddy. (2007) El Sistema Nacional para las Orquestas Juveniles e Infantiles. La nueva educación musical de Venezuela. *Revista da ABEM, Porto Alegre*, 18, 63-69
- Serrano, R. M. y Peñalba, A. (2019). Las características del profesorado como factores de impacto en la educación musical obligatoria. In J. Pérez-Moreno & C. Carrillo (Eds.), *El impacto de la educación musical: una mirada retrospectiva* (pp.101–116). Octaedro.
- Torres Soler, L. C. (2018). La Matemática, Estrategia Para El Pensamiento Creativo. *Revista Ingeniería, Matemáticas y Ciencias de La Información*, 5(9), 23–31. <https://doi.org/10.21017/rimci.2018.v5.n9.a37>
- Valles, M.J. (2018). La orquesta entra en la escuela. “In crescendo”: Luces y sombras de un encuentro prometedor. *Tabanque: Revista Pedagógica*, 31. 108-122 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6448224.pdf>
- Vila, E. (2012). Un juego de espejos: pensar la diferencia desde la pedagogía intercultural. *Educación XX1*, 15(2), 119-135. Madrid: UNED. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/download/129/95>
- Wells, G. (2000). Dialogic Inquiry in Education: Building on the legacy of Vygotsky. En C. Lee y P. Smagorinsky (Eds.), *Vygotskian perspectives on Literacy Research: Constructing Meaning Through Collaborative Inquiry*. (pp. 51-85). New York: Cambridge University Press.
- Zenatti, A. (1991). Aspectos del desarrollo musical del niño en la historia de la psicología del siglo xx. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3(9), 57–70. <https://doi.org/10.1080/02147033.1991.10820957>

#### REFERENCIAS NORMATIVAS

- BOCyL No 1. (2007). Decreto 122/2007 Currículo del segundo ciclo de educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. BOCyL, Decreto122, 6–16. 38 <https://www.educa.jcyL.es/es/resumenbocyl/decreto-122-2007-27-12establececurrículo-segundo-ciclo-ed.ficheros/110049-curriculo-infantil.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

RD 1630/2006. (2006). Enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.  
Boletín Oficial Del Estado, 474–482

# ANEXOS

## Anexo I. Cuestionario

<https://forms.gle/HNXo1VaYY85RxcoE6>

### Encuesta TFG In Crescendo- La Yutera

Soy María de la Riva, alumna de quinto de la titulación conjunta (EP+EI), dado a que en mi curso, debido a la pandemia, no hemos podido realizar los talleres con el alumnado del CEIP Allúe Morer he decidido investigar en mi TFG sobre esta iniciativa y sus beneficios en nuestra formación como docentes de Educación Infantil. Muchas gracias por la participación.

**\*Obligatorio**

**¿En qué medida has adquirido las siguientes competencias gracias a la participación en la iniciativa con el alumnado del CEIP?**

Competencias que aparecen organizadas según los módulos y materias que aparecen en la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de Maestro en Educación Infantil

Promover la capacidad de análisis y su aceptación sobre multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social. \*

1      2      3      4      5

Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos. \*

Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos. \*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales. \*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

Ser capaces de afrontar situaciones de aprendizaje en contextos multilingües y multiculturales \*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

Ser capaces de utilizar canciones, recursos y estrategias musicales para promover la educación auditiva, rítmica, vocal e instrumental en actividades infantiles individuales y colectivas. \*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

Ser capaces de elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales, las habilidades motrices, el dibujo y la creatividad. \*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

Diseñar y organizar actividades que fomenten en el alumnado los valores de no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia. \*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

¿Hasta qué punto la puesta en práctica de este proyecto ha influido en tu desarrollo de las siguientes competencias?

Autores como Marco (2002) identifican las siguientes competencias como las necesarias para desarrollar de cara a una ciudadanía inclusiva

Competencia crítica \*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

Competencia emocional y afectiva \*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

Resolución de problemas \*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

Competencia cibernética \*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

Competencia comunicativa \*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

Bloque trabajado \*

- Escucha
- Cuerpo
- Cuerpo sonoros
- Voz

Bloque trabajado \*

- Escucha
- Cuerpo
- Cuerpo sonoros
- Voz

¿Habrías agradecido mayor formación en alguno de los siguientes campos para llevar a la práctica esta iniciativa? \*

- Sí, en educación musical
- Sí, en educación inclusiva e intercultural
- Sí, en las dos
- No

Enviar

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google. [Notificar uso inadecuado](#) - [Términos del Servicio](#) - [Política de Privacidad](#)

Google Formularios