



Universidad de Valladolid

Trabajo Fin de Máster

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LOS CMUS DE GALICIA

MÁSTER UNIVERSITARIO EN INSPECCIÓN, DIRECCIÓN Y
GESTIÓN DE ORGANIZACIONES Y PROGRAMAS EDUCATIVOS

Facultad de Educación y Trabajo Social

Junio 2024

ALUMNO: RODRIGO VÁZQUEZ GARCÍA

TUTORA: NOELIA SANTAMARÍA CÁRDABA

Agradecimientos

Mi más sincero agradecimiento y gratitud al claustro de profesores del Máster, por sus conocimientos y sabiduría, dedicación a la enseñanza y contribución a mi formación personal.

A Noelia, mi tutora, gracias por tus acertados consejos, paciencia, empatía, en definitiva, por tu esmero y profesionalidad.

Por último, siento una deuda enorme de gratitud con mi mujer y mi hijo, por su cariño, apoyo incondicional y paciencia infinita.

RESUMEN

La idea de inclusión educativa hace referencia a la integración y a la participación plena, efectiva y real de todo el alumnado, independientemente de sus características físicas, personales o de otra índole. En el ámbito de los centros educativos, con frecuencia se asocia, de manera errónea, la inclusión con la atención a aquellos alumnos que presentan dificultades competenciales de diversa consideración, comúnmente denominada, atención a la diversidad. Por ello, en lo referente a las enseñanzas artísticas, nos gustaría incidir en el valor del enfoque holístico de la inclusión, la igualdad de oportunidades y una educación de calidad para todos, en definitiva, el desarrollo perfectivo del ser humano.

El desarrollo de este trabajo gravita en torno al objetivo marcado: *Conocer la realidad de la Educación Inclusiva en los Conservatorios Profesionales de Música de Galicia*. La metodología empleada es cualitativa, en concreto se han realizado 8 entrevistas a través de las cuales hemos podido adquirir una visión del panorama actual de la educación inclusiva en los Conservatorios Profesionales de Música de Galicia. Fruto del análisis y del trabajo de campo, presentamos los resultados y manifestamos nuestras conclusiones: un desconocimiento sobre políticas y prácticas educativas inclusivas y la demanda de mayor formación que conlleve la transformación del sistema educativo en favor de un planteamiento más integrador.

PALABRAS CLAVE

Inclusión educativa, equidad, integración, enseñanzas artísticas.

ABSTRACT

The idea of educational inclusion refers to the integration and full, effective and real participation of all students, regardless of their physical, personal or other characteristics. In the field of educational centers, inclusion is often mistakenly associated with attention to those students who present competence difficulties of various kinds, commonly called attention to diversity. Therefore, with regard to artistic education, we would like to emphasize the value of the holistic approach to inclusion, equal opportunities and quality education for all, in short, the perfective development of the human being.

The development of this work revolves around the stated objective: *Knowing the reality of Inclusive Education in the Professional Music Conservatories of Galicia*. The methodology used is qualitative, specifically 8 interviews have been carried out through which we have been able to acquire a vision of the current panorama of inclusive education in the Professional Music Conservatories of Galicia. As a result of the analysis and field work, we present the results and express our conclusions: a lack of knowledge about inclusive educational policies and practices and the demand for greater training that entails the transformation of the educational system in favor of a more integrative approach.

KEYWORDS

Educational inclusion, equity, integration, artistic teachings.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. JUSTIFICACIÓN	4
2.1. Justificación académica	4
2.2. Justificación personal	5
3. OBJETIVOS.....	7
4. MARCO TEÓRICO.....	8
4.1 Concepto de inclusión educativa.....	8
4.2 Fundamentos teóricos y evolución histórica de la educación inclusiva	10
4.3 Características de las prácticas inclusivas	13
4.4 La música como herramienta pedagógica para la inclusión educativa	18
4.5 Marco normativo de educación inclusiva en el contexto de los Conservatorios Profesionales de Música de Galicia. Características de los centros.....	24
5. METODOLOGÍA	34
5.1 Técnicas e instrumentos de recogida de datos	35
5.2 Participantes.....	37
5.3 Acceso al campo	40
5.4 Codificación y categorización para el análisis de datos	41
5.5 Criterios de rigor y ética	42
6. RESULTADOS.....	44
6.1 La educación inclusiva en los CMUS	44
6.2 La formación de los docentes	46
6.3 Actitudes de los docentes en los CMUS.....	48
6.4 Prácticas educativas inclusivas en los CMUS	51
6.5 Propuestas de mejora.....	53

7. CONCLUSIONES.....	55
BIBLIOGRAFÍA	59
ANEXOS	69
Anexo I. Relación de cursos y materias establecidas por especialidades. Grado Profesional	69
Anexo II. Legislación general referente al alumnado con NEE y NEAE	71
Anexo III. Legislación relativa a las enseñanzas artísticas (alumnado con NEE y NEAE) y a la organización y funcionamiento de los centros educativos que las imparten.....	75

1. INTRODUCCIÓN

Con este trabajo de investigación, tratamos de aportar luz a la situación actual del alumnado ACNEAE que cursa estudios de música en los Conservatorios de Música (CMUS) de la Comunidad Autónoma de Galicia. A través de la investigación etnográfica cualitativa nos acercamos a la realidad de las prácticas educativas inclusivas llevadas a cabo por los docentes, con la pretensión de conocer la formación específica, las actitudes, necesidades y propuestas de mejora que refieren dichos profesionales con el propósito de incrementar la calidad de la atención educativa a todo el alumnado.

De sobra son conocidos los beneficios que aporta la música en los jóvenes, tanto a nivel cognitivo como social, por la interacción y participación en grupo de actividades, así como el desarrollo de habilidades y competencias intelectuales. De una manera más amplia, en palabras de Rivera (2023), “la práctica grupal de la música ha promovido a lo largo de la historia el fomento de valores fundamentales para la convivencia pacífica y el desarrollo de comunidades y grupos sociales” (p. 155).

Las enseñanzas artísticas de música favorecen la atención individual del alumnado, por la propia estructura del plan de estudios y, por otra parte, fomenta la participación e inclusión de dicho alumnado a través de la práctica grupal de las materias colectivas (agrupaciones instrumentales y vocales: banda, orquesta, coro, etc.) produciendo transformaciones sociales en la comunidad.

Otro aspecto importante para destacar es el significado de educación inclusiva y el de integración, ambos conceptos similares en origen, entendemos que la educación inclusiva implica el aprendizaje de todos los jóvenes, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. La integración permite la acogida y favorece las relaciones sociales en convivencia, pero la inclusión educativa amplia de

manera efectiva los derechos a la participación y a la igualdad de oportunidades (Unicef, 2001).

El contexto de este trabajo se centra en los artículos reconocidos en la Convención sobre los Derechos del Niño, UNICEF (2006) comenzando por el *artículo 2* sobre los derechos de todos los niños y su protección, por el cual deben ser aplicados sin excepción alguna, añadiendo la obligatoriedad del Estado en lo que respecta a la protección de toda forma de discriminación. El *artículo 23* se ocupa de los niños con discapacidad a los que habrá que atender debidamente para que puedan disfrutar de una vida plena, digna y decente, pues éstos, tienen derecho a recibir cuidados, educación y adiestramiento, con el fin de lograr su autosuficiencia e integración activa en la sociedad. Por último, el *artículo 28* reconoce el derecho de todo niño a la educación y es obligación del Estado asegurar por lo menos la educación primaria gratuita y obligatoria. De igual modo, fomentará el desarrollo de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, con asistencia financiera si fuera necesario, respetando la dignidad del niño en cuanto persona humana.

En el capítulo 4 del Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, se recoge que: “La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser” (Delors, 1996, p. 34). Es por ello que las enseñanzas artísticas, tanto en los CMUS como en las Escuelas de Música, no son ajenas a los principios comúnmente aceptados, citados en los párrafos anteriores. Nuestro objetivo será establecer una aproximación a la praxis educativa en dichos centros, a las interacciones del alumnado con y sin necesidades específicas de apoyo educativo, al nivel de formación específica en educación inclusiva de los profesionales docentes, a conocer los medios y recursos materiales y humanos de los que disponen los centros, así como averiguar las demandas más frecuentes para la

mejora de la calidad de la enseñanza y por ende, de los resultados académicos de los alumnos.

Por tanto, nuestra pretensión no es evaluar la capacidad de los centros en su respuesta a las necesidades educativas de “su” alumnado, sino poner en valor las circunstancias en las que desempeñan su trabajo los docentes y la convivencia, participación e integración del alumnado matriculado en las actividades educativas, esto sí, objeto de nuestro estudio.

2. JUSTIFICACIÓN

2.1. Justificación académica

Este trabajo de investigación guarda relación directa con algunos de los objetivos y competencias del Máster (Inspección, Dirección y Gestión de Organizaciones y Programas Educativos), subrayamos entre ellos la formación de profesionales capaces de dirigir, gestionar, asesorar, evaluar y supervisar organizaciones o instituciones educativas, tanto del ámbito público como privado, ejerciendo un liderazgo eficaz.

A modo de justificación académica, recogemos en síntesis la vinculación de este estudio con uno de los objetivos específicos de Máster:

- OE2 - “Que los estudiantes sean capaces de diseñar planes y programas educativos dirigidos a los centros y servicios educativos desde los enfoques actuales de inclusión, innovación, participación educativa y desarrollo sostenible”. (p. 2)

De igual modo, evidenciamos las conexiones con las competencias generales del propio Máster:

- CG3 - “Desarrollar aquellas habilidades y actitudes que faciliten el ejercicio de un liderazgo eficaz de las instituciones educativas a través del compromiso profesional, la motivación e inspiración de los colaboradores y la comunicación de los valores fundamentales, como la inclusión, la reducción de desigualdades y la calidad educativa, generando un entorno de trabajo atractivo que mejore los niveles de rendimiento”. (p. 3)

Por ende, encontramos en nuestro trabajo de investigación una continuidad con aspectos (objetivos – competencias) estudiados en las materias del Máster: *Teoría de la*

organización escolar en relación con el liderazgo pedagógico e Historia y deontología de la inspección educativa y su régimen jurídico:

Desarrollar actitudes de respeto y promoción de los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, de igualdad de oportunidades, de no discriminación, de accesibilidad universal de las personas con discapacidad; así como actitudes de adhesión a los valores propios de una cultura de paz y democrática. (Guía docente de la asignatura Teoría de la organización escolar en relación con el liderazgo pedagógico. Objetivos, p. 4)

2.2. Justificación personal

La inclusión educativa, el tratamiento de la diversidad, la eliminación de las barreras que favorecen la exclusión del alumnado vulnerable de los centros educativos de enseñanzas artísticas, son factores que influyeron enormemente en la elección de este trabajo de investigación.

Personalmente, soy un firme defensor de la igualdad de oportunidades, de la integración y de la participación con éxito de todo el alumnado (independientemente de sus circunstancias intelectuales, físicas, socioeconómicas o de cualquier otra índole) en el sistema educativo en general y en los conservatorios de Música, en particular. Esta última matización, sobre las escuelas o conservatorios de Música, no resulta baladí, pues precisamente nuestra labor con este estudio es, *analizar el grado de implementación de las prácticas educativas inclusivas en dichos centros y poner de manifiesto la realidad de las políticas educativas orientadas al fomento de la práctica musical a todos los jóvenes que lo deseen.*

En otro tiempo, he ejercido como docente del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas, experiencia que me ha servido para detectar pautas o procedimientos

susceptibles de mejora en el campo objeto de estudio. No es mi intención denunciar lo bueno y/o lo malo, lo mejor y/o lo peor, los aciertos y/o los errores, sino evidenciar si existen los suficientes medios y recursos (materiales y humanos) en el contexto de las enseñanzas musicales no obligatorias.

3. OBJETIVOS

Este trabajo de investigación parte de la reflexión acerca de la situación y del proceso formativo del alumnado escolarizado en los Conservatorios de Música de la Comunidad de Galicia. En concreto, nos centraremos en las prácticas inclusivas desarrolladas en dichos centros de enseñanza no obligatoria, oficial y reglada, siendo nuestro objetivo general: *Conocer la realidad de la Educación Inclusiva en los Conservatorios Profesionales de Música de Galicia.*

Partiendo de este objetivo general, subyacen los siguientes objetivos específicos que guían nuestro TFM:

- Conocer la situación actual del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo matriculado en los Conservatorios Profesionales de Música de Galicia.
- Averiguar la formación en prácticas inclusivas del profesorado que imparte docencia.
- Percibir la actitud del profesorado con relación al concepto de inclusión educativa.
- Descubrir las prácticas y experiencias inclusivas del profesorado.
- Analizar las propuestas de mejora que el profesorado participante propone para impulsar la inclusión educativa.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 Concepto de inclusión educativa

La idea de inclusión “acoge a todas las personas, pues todas son sujetos del derecho universal bajo el cual se ampara” (Escudero y Martínez, 2010, p. 89) contra la idea de restringir la educación inclusiva a algunos alumnos singulares, con necesidades educativas especiales (NEE). La educación inclusiva (Echeita, 2017) no es exclusiva de una determinada población escolar, alumnado con discapacidad o con dificultades en su aprendizaje. El objetivo es transformar los sistemas educativos para que todo el alumnado tenga las mismas oportunidades y reciba una educación de calidad. Sin embargo, se entiende que el alumnado con necesidades de apoyo educativo específico (ACNEAE) está en mayor riesgo de segregación, marginación o fracaso escolar.

El significado de educación inclusiva encierra muchos aspectos y vertientes. Para Amartya Sen, el comportamiento humano es muy dependiente de la percepción que se tiene de la justicia a la hora de entender lo que se tiene que hacer: “la eliminación de la injusticia se manifiesta como principio de la justicia. Es contra la injusticia que se pueden dar los pasos necesarios para una mayor equidad en el mundo” (Echeita y Gutiérrez, 2011, p. 27). Sin embargo, podemos afirmar que son los alumnos con Necesidades Educativas Especiales los que más sufren la marginación, la exclusión social y educativa, por lo que debemos focalizar todos nuestros esfuerzos en la integración y bienestar del alumnado más vulnerable, proporcionándoles la igualdad efectiva de oportunidades, educación de calidad para todos y la participación activa en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

No obstante, la eliminación de obstáculos o barreras que propician la exclusión educativa es una tarea extremadamente compleja, debido en parte a la falta de recursos personales en los centros, escasa cualificación docente para atender a las demandas del

alumnado con necesidades educativas, políticas educativas que priman los resultados académicos en los rankings nacionales e internacionales así como la categorización del alumnado vulnerable, con su consecuente exclusión del sistema educativo ordinario. Entendemos la inclusión educativa como la tarea de favorecer la enseñanza a todos los alumnos y alumnas independientemente de su nivel de competencias, dificultades u otro tipo de factores que puedan resultar diferenciales en su proceso educativo. El objetivo es proporcionar las mismas oportunidades y una educación de calidad a todo el alumnado, y no solo a aquellos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE).

Algunos autores como Lani Florian, matizan la distinción entre el concepto de *inclusión* y el de *participación*: “La inclusión puede hacer pensar en un sentido condicional: son algunos los que permiten a ciertas personas –incluso les animan–, a estar incluidos. Por el contrario, la idea de participación es un derecho compartido por todos que, además, implica una responsabilidad recíproca”. (Blak-Hawkins et al., 2007, pp. 48-49, como se citó en Echeita y Gutiérrez, 2011).

En la Declaración de Incheon y Marco de Acción se recoge la siguiente redacción del ODS 4: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p. 29). También se expresa, en el propio documento, la finalidad del objetivo: “ofrecer una educación inclusiva y equitativa de calidad en todos los niveles”, además de introducir los siguientes matices sobre la educación: “acceso universal y gratuito, equidad, igualdad de género, calidad y aprendizaje a lo largo de la vida” (pp. 29-30).

Dicho de otro modo, los objetivos de la educación inclusiva es acoger e integrar a todo el alumnado, otorgarles reconocimiento, igualdad de oportunidades y participación, así como fomentar sus relaciones sociales que proporcionen su bienestar.

A continuación, los reputados profesores e investigadores en el ámbito de la educación inclusiva, Booth y Ainscow (2015), subrayan la importancia que tienen las acciones y los procesos en la reducción y eliminación de las barreras al aprendizaje y a la participación de los estudiantes, a la vez que se movilizan los recursos necesarios para apoyar el aprendizaje y la participación efectiva de todos. De igual modo, los principios de la educación inclusiva se basan en apoyar a los centros educativos en su objetivo de fomentar y favorecer una educación de calidad para todos los alumnos, en base a la igualdad de oportunidades y la aceptación de la diversidad dentro del aula.

En conclusión, cuando hablamos de Inclusión Educativa nos referimos a todos los mandamientos asumidos por la comunidad internacional en relación a un cambio de paradigma educativo – creer en el acceso de todos los menores a las escuelas ordinarias, independientemente de sus necesidades educativas, y dentro de ellas, “combatir las actitudes discriminatorias, excluyentes para crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos” (Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales, 1994, p.9).

4.2 Fundamentos teóricos y evolución histórica de la educación inclusiva

Comenzaremos este apartado haciendo un pequeño recorrido por la evolución histórica de la educación inclusiva y sus implicaciones a lo largo del tiempo. En 1990, la comunidad internacional en la Conferencia Mundial de Educación para Todos (EPT) acordaron universalizar la educación primaria y reducir el analfabetismo para el fin de la década. Diez años después, las naciones reafirmaron el compromiso de EPT para el año 2015, en Dakar, Senegal.

La Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad (UNESCO, 1994) sentó las bases para consolidar un cambio de

perspectiva en la “educación especial”. Independientemente de las condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras, las escuelas deben acoger a todos los niños en comunidad, proporcionándoles una educación de calidad a todos ellos, favoreciendo de este modo, sociedades más integradoras (Echeita y Sandoval, 2002).

La Conferencia de Salamanca y su Marco de Acción, 10 de junio de 1994, centra su objetivo en el alumnado en riesgo de exclusión o situación desfavorable y en crear sistemas educativos más inclusivos, apelando a los gobiernos y a la comunidad internacional a implementar políticas educativas y programas de cooperación. En el informe final de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, en su Punto 4, apela a:

...la comunidad internacional; en particular instamos a: los gobiernos con programas de cooperación internacional y las organizaciones internacionales de financiación, especialmente los patrocinadores de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, la UNESCO, el UNICEF, el PNUD, y el Banco Mundial: A defender el enfoque de escolarización integradora y apoyar los programas de enseñanza que faciliten la educación de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. (Declaración de Salamanca, 1994, p. 11)

En Dakar, en el año 2000, se celebra el Foro Mundial sobre Educación para examinar y renovar los objetivos impulsados en la Declaración de la Conferencia Mundial de Educación para Todos. Posteriormente, en el año 2008, la Sra. Tibisay Hung Rico subraya en el informe final *“La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro”* (Relatoría General de la 48ª Sesión de la Conferencia Internacional de Educación, promovida por la UNESCO), una síntesis de los aspectos más relevantes sobre educación inclusiva para toda la vida, debatidos en el marco de esta conferencia, destacamos el siguiente párrafo:

Nos complace que en el marco de la 48ª Conferencia Internacional de Educación se otorgue preeminencia a la atención de sectores vulnerables de la sociedad como las personas con necesidades especiales, los pueblos indígenas y habitantes de zonas rurales. Además, se considera necesario ampliar el concepto de Educación Inclusiva y su alcance, con la finalidad de respetar y reconocer la diversidad existente en otros sectores vulnerables de la población. (UNESCO, 2008, pp. 17-18)

En el artículo 24, sobre Educación, de la *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad* (UN, 2006), ratificada por España (2008), los Estados Partes asegurarán el cumplimiento del derecho a una educación inclusiva. Para los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2007):

El concepto nuclear no es el de inclusión sino el de “equidad” siendo la inclusión una dimensión específica de éste (equidad = justicia + inclusión). La equidad educativa es, en primer lugar, una cuestión de justicia, lo que implica garantizar que las circunstancias personales y sociales no sean un obstáculo para el logro educativo. También es una cuestión de inclusión, lo que implica asegurar un estándar mínimo básico de educación para todos. Justicia y educación: contra la desigualdad y el fracaso escolar. (Echeita, 2016, p.105)

En mayo del 2015, en la República de Corea, se realiza la Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, en el año 2030: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”.

Sobre la situación en España, la educación inclusiva es el resultado de un largo proceso histórico, desde la escolarización universal, obligatoria y gratuita, de la Ley Moyano de 1857, hasta la segunda década del siglo XXI, con la implantación de la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). Las sucesivas leyes educativas han puesto el foco, no solo en el período obligatorio de escolarización y en el acceso universal a los servicios educativos, sino en la atención a la diversidad en las aulas, priorizando las medidas individualizadas al *alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*.

A modo de conclusión, tanto los centros de enseñanza como el sistema educativo en general, deberán adaptarse a las exigencias de unos objetivos prioritarios, definidos por la búsqueda de la calidad y mejora del rendimiento educativo de todo el alumnado, en definitiva, es imprescindible dar una respuesta adecuada a las necesidades particulares de nuestros alumnos (Echeita, 1994).

4.3 Características de las prácticas inclusivas

El reconocimiento de las barreras en el ámbito educativo facilita los procesos de enseñanza individualizados, adaptados a las circunstancias y necesidades personales de cada discente. En definitiva, se trata de establecer nuevas estrategias educativas, fomentar los procesos de innovación y favorecer diferentes formas de organización en el ámbito escolar que permitan la atención educativa de calidad para todos, sin exclusiones ni restricciones, respondiendo con equidad a la diversidad (Aparicio, 2015).

El profesor Len Barton, nos recuerda que la educación inclusiva no consiste únicamente en aglutinar, dentro del aula, a compañeros discapacitados junto con los que no lo son. Las necesidades educativas del alumnado con o sin discapacidad suponen una oportunidad de aprendizaje para los docentes, enriqueciendo de esta manera sus prácticas

educativas desde la propia experiencia o desde la formación especializada en este campo. En este sentido, autores como Caves et al. (2015) afirman que: “El profesor que no tiene experiencia o formación, se encuentra con dudas e incertidumbres acerca de cómo enseñar a una persona con discapacidad – acceso a materiales didácticos adaptados, estrategias de enseñanza, comunicación con el alumno, etc.” (p. 149).

Como docentes, debemos plantear una revisión profunda de nuestras prácticas, con el fin de abordar las estrategias necesarias que ayuden a combatir los distintos grados de exclusión del alumnado más vulnerable dentro del propio sistema educativo – desde la segregación parcial en centros de educación especial así como la segregación en grupos especiales de alumnos y alumnas fuera del aula de referencia, hasta la exclusión total por abandono escolar temprano u otras causas de índole socioeconómico, nacionalidad, etnia, religión... (Echeita y Sandoval 2002).

Según Parrilla (2002), “la inclusión significa participar en la comunidad de todos en términos que garanticen y respeten el derecho, no sólo a estar o pertenecer, sino a participar de forma activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje en la escuela, etc.” (p. 18). También nos recuerda los elementos inherentes a la inclusión social y educativa, la igualdad de todas las personas y por tanto, la igualdad de derechos, puesto que la inclusión no se circunscribe solo al ámbito educativo. Tal y como apunta Arnaiz (2004):

Actualmente, el acuñamiento de diversidad con un uso más amplio (diversidad cultural, lingüística, de acceso al conocimiento, social, de géneros, ligada a factores intra e interpersonales, de necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o superdotación) quiere desmitificar una acción educativa centrada exclusivamente en alumnos especiales, acciones especiales y centros especiales. (p. 2)

La responsabilidad del docente en estas cuestiones es de vital importancia, desde la identificación de las dificultades de aprendizaje individuales a la adaptación colectiva de materiales y contenidos educativos que fomenten la participación y la inclusión del alumnado en situación de necesidad específica de apoyo educativo. En este sentido, la formación especializada del docente, su experiencia previa, su actitud positiva respecto a las prácticas inclusivas, la colaboración y cooperación con docentes de educación especial, la asignación de recursos materiales y humanos, la implementación de innovaciones e investigaciones pedagógicas en el ámbito educativo, son factores facilitadores y estrategias que promueven la inclusión, la equidad y la calidad en la educación. “Avanzar hacia prácticas inclusivas requiere un buen equilibrio entre lo nuevo y lo viejo, establecer un proceso que ayude al centro a ponerse en movimiento, a avanzar con seguridad aunque se produzca en un principio una situación de conflicto” (Arnaiz, 2004, p. 11).

La educación inclusiva puede entenderse como un principio rector destinado a alcanzar niveles razonables de integración escolar de todos los estudiantes. En el contexto de una visión más amplia de la integración, la educación inclusiva supone la formulación y aplicación de una vasta gama de estrategias de aprendizaje que respondan precisamente a la diversidad de los educandos. (UNESCO, 2008, p. 10)

En definitiva, tenemos la responsabilidad, desde una visión holística de la inclusión, de explorar mediante las políticas y las prácticas inclusivas las posibilidades de eliminar las barreras y desventajas de aquellos grupos de alumnos, causantes de su fracaso escolar. Los procesos de enseñanza han de conectar con las capacidades individuales del alumno, con el fin de favorecer su rendimiento escolar con el máximo aprovechamiento,

de tal modo que faciliten su desarrollo integral, un aprendizaje de calidad y promuevan la participación efectiva así como la igualdad plena.

Repensar el currículum escolar desde lo esencial, lo imprescindible, lo irrenunciable, y descargarlo del exceso de contenidos que lo caracteriza actualmente en la mayoría de los sistemas educativos es una tarea urgente y prioritaria pero difícil de llevar a cabo de forma consensuada. (Coll y Martín, 2006, p. 3)

El diseño curricular y su implementación puede generar controversia entre los docentes, entre lo que significa procurar una educación de calidad con alta exigencia y las capacidades individuales del alumnado para su óptimo aprovechamiento. Es evidente que no podemos considerar a todos los estudiantes como un grupo homogéneo en cuanto a su rendimiento individual, capacidades y/o dificultades, por ende, el currículo puede resultar un agente facilitador para la consecución de los objetivos, mejorar el aprendizaje y los resultados académicos de todos los estudiantes, sin generar etiquetas, categorización explícita y discriminación de los estudiantes. Tal y como nos recuerdan Dyson y Millward (2000), la educación y los contextos de enseñanza han de ser comunes a todo el alumnado, pero al mismo tiempo, adaptados y personalizados a las necesidades y características de cada aprendiz.

El currículo ha de ser lo suficientemente flexible y abierto para responder a la diversidad del alumnado, será el punto de partida y marco de actuación de las prácticas inclusivas dentro del sistema educativo junto con estrategias de evaluación acordes a dichos principios y valores. Sin embargo, necesitamos la colaboración permanente de las familias y el compromiso firme de los profesionales docentes, que, bajo el conocimiento individualizado de los alumnos, participen en la elaboración y diseño de los contenidos curriculares y de la implementación de estrategias y prácticas inclusivas estandarizadas,

así como de los procesos de evaluación en consonancia con los estándares de aprendizaje (Simón et al., 2016).

Otro de los aspectos importantes a tener en cuenta son las políticas para la inclusión educativa. En el caso que nos ocupa, hay un cierto desconocimiento en el concepto de inclusión educativa en las enseñanzas artísticas de Música y falta una “verdadera” regulación, mayor concreción en el desarrollo normativo. Como veremos en este trabajo, el marco legislativo relativo a las enseñanzas elementales y profesionales de Música apenas concreta el tratamiento de los procesos de inclusión e integración educativa del alumnado más vulnerable, más allá de una disposición adicional, o de manera sucinta, en algún artículo, y siempre haciendo referencia al alumnado con discapacidad, sin hacer mención a la inclusión de todo el alumnado, tenga o no discapacidad.

La inclusión educativa en los Conservatorios y Escuelas de Música debe alcanzar a todo el alumnado. La filosofía que subyace a un proyecto educativo integrador debe abordar todo su contexto, incluyendo la pluralidad y diversidad de los estudiantes en su totalidad para que sean atendidos con equidad y calidad educativa. Para ello, será necesario abordar de manera coordinada diferentes estrategias y adaptaciones que, por un lado, fomenten las prácticas inclusivas, y por otro, inhiban las barreras y dificultades que favorezcan la exclusión educativa del alumnado de Música, llegando al abandono de los estudios musicales y su exclusión de los centros de enseñanza musicales.

Con el inicio del siglo XXI, muchas de las prácticas de enseñanza desarrolladas en escuelas alternativas, como la enseñanza centrada en el alumno, el aprendizaje independiente, la enseñanza basada en proyectos, el aprendizaje cooperativo y la evaluación genuina parecen estar incorporándose en la corriente principal transformando la cultura de la educación pública. (Sliwka, 2008, p. 78)

Entendemos que las políticas educativas, así como el sistema educativo en su conjunto, pretende la calidad de la enseñanza y la mejora de los resultados académicos de todos los jóvenes, tratando de favorecer la integración y participación de todos los educandos y no solo de los considerados vulnerables. Se necesita, por tanto, una profunda reflexión en todos los estamentos institucionales que intervienen en el diseño y desarrollo de las políticas educativas, con el propósito de promover un cambio en la cultura educativa y en la sociedad en general, que transforme los significados y conceptos que representa un sistema educativo inclusivo, facilitador de la integración, de la atención real y eficaz a la diversidad, así como de la participación de todo el alumnado, bajo el paraguas de los centros educativos sostenidos con fondos públicos.

El objetivo principal debe ser crear sistemas educativos que permitan el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos. Los sistemas educativos pueden fomentar la inclusión de distintas maneras, en particular facilitando a los educandos el acceso equitativo en todas las etapas y grados de la enseñanza. Supone hacer esfuerzos coordinados para lograr la participación de todos los miembros de la comunidad y apoyo adecuado para los grupos vulnerables. (UNESCO, 2008, p. 23)

4.4 La música como herramienta pedagógica para la inclusión educativa

En este capítulo, hablaremos de las potencialidades de la música como herramienta pedagógica de inclusión educativa. Por un lado, el trabajo en grupo, las clases colectivas, la participación en agrupaciones musicales, bandas, orquestas, coro, etc., contienen un valor motivacional enorme desde el punto de vista del aprendizaje práctico de los contenidos musicales. Por otra parte, la singularidad inherente a la instrucción musical hace que su estudio resulte beneficioso para la educación integral de los jóvenes, potencia la creatividad y expresividad, mejora la comunicación, las habilidades sociales

y la autoestima, favorece la disciplina y refuerza la atención y la concentración. Autores como Gutiérrez et al. (2015) afirman que aprender a tocar un instrumento repercute en otras habilidades, en la percepción del lenguaje, en el aspecto emocional e incluso en la capacidad de resolución de tareas de manera simultánea. Otros estudios empíricos vinculan el estudio de la música con el éxito académico, como veremos más adelante en la investigación de Günther Bastian. En esta misma línea se pronuncia Díaz (2014), “recordemos el valor trascendental de la música para la enseñanza de valores en nuestros estudiantes. La educación musical debe estar presente en todos los niveles educativos, sin excepción, ya que es parte de la vida misma” (p. 2).

La búsqueda de herramientas, estrategias y recursos con el fin de mejorar la atención a la diversidad, la mejora de la calidad educativa e incluso advertir de las necesidades individuales de los jóvenes, supone un enorme reto para la función docente. Lo cual no es una tarea sencilla, en ocasiones puede desbordar el trabajo individual del docente, por lo que deberá actuar con creatividad y profesionalidad, emplear toda su formación y sabiduría para atender las demandas y solucionar los problemas, derribar las barreras y obstáculos del alumnado CNEAE (Medina, 2018). En los casos de mayor dificultad, es recomendable el asesoramiento y el trabajo cooperativo con otros docentes y personal especialista de apoyo. En palabras del maestro Abreu (2017):

La música y su práctica colectiva a muy temprana edad, incluso antes del nacimiento de un bebé, le brinda la oportunidad al niño de ir formándose en una escala de valores espirituales y humanos de muy alta trascendencia, como por ejemplo, el esfuerzo compensado; porque desde el mismo momento en que el niño toma el instrumento, abandona la creencia del “no puedo” para evidenciarse premiado con el aplauso y el reconocimiento de familiares, amigos y la

comunidad; la constancia: la autovaloración y la autoestima, el trabajo en equipo y la solidaridad. (p. 3)

La música puede ser un elemento de gran valor educacional para el desarrollo integral de los educandos. El estudio de la música conecta diversas áreas de conocimiento, pues se revela como una herramienta idónea para el aprendizaje curricular de diferentes competencias: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia personal, social y de aprender a aprender y la competencia ciudadana. Además, su aprendizaje promueve otros aspectos formativos como el cuidado e higiene de la voz y del cuerpo humano, el desarrollo del movimiento y ritmo corporal (Vázquez, 2010).

Numerosos estudios nos hablan sobre los beneficios del aprendizaje musical en el desarrollo cognitivo y emocional, pues mejora la coordinación motora, fomenta la inclusión social, favorece la integración y la participación de todo el alumnado, regula las emociones y potencia los sentidos, contribuye al desarrollo intelectual, afectivo, interpersonal, psicomotor, físico y neurológico (González, 2008). Tal y como señala la profesora e investigadora Fernández Poncela (2020), “es indudable que la música tiene que ver con la vida humana desde sus inicios, y de forma muy clara y particular con el mundo emocional afectivo del ser humano” (p. 2).

La investigación del profesor Günther Bastian de seis años de duración en Escuelas Primarias de Berlín (1992-1998), arroja resultados muy clarificadores sobre los beneficios del estudio de la música a largo plazo, he insiste en que hay evidencia científica de efectos de transferencia de habilidades específicamente musicales a otras capacidades mentales. Resumimos a continuación, algunas de las conclusiones del estudio (Román, 2003):

- El aprendizaje de un instrumento musical, por parte del alumnado, repercute positivamente en la adquisición de habilidades sociales, en la mejora del juicio social y en el aprendizaje de experiencias.
- Por otro lado, se establecen relaciones directas positivas entre la actitud musical y la inteligencia humana.
- A largo plazo, la educación musical contribuye a la mejora significativa de la atención apoyando al alumnado que sufre déficit en este sentido.
- Queda constatado que la inversión temporal en los estudios musicales no interfiere en los resultados académicos generales de los niños.

Otros autores como León (2008), relacionan los aspectos del lenguaje musical (el ritmo, la melodía y la armonía), con las áreas del desarrollo evolutivo del ser humano (el ámbito socio-afectivo, el cognitivo y el psicomotriz). En la siguiente tabla, mostramos los beneficios del aprendizaje de la música con respecto al desarrollo emocional, cognitivo y conductual de las personas:

Tabla 1

Beneficios del aprendizaje musical en el desarrollo emocional, cognitivo y conductual

BENEFICIOS DEL APRENDIZAJE MUSICAL	
ASPECTO EMOCIONAL	Sensibilización afectiva y emocional.
	Reforzamiento de la autoestima y personalidad mediante la autorrealización.
	Aumento de la confianza en sí mismo y la autoestima.
	Aumento de la comunicación y expresión, favoreciendo el desarrollo emocional.
ASPECTO COGNITIVO	Desarrollo de la atención y observación de la realidad.
	Adquisición de destrezas y medios de expresión: corporales, instrumentales, gráficos, espaciales, melódicos, de color, temporales.

	Mejora de las respuestas psicofisiológicas registradas en diferentes parámetros: encefalograma, ritmo cardíaco, amplitud respiratoria.
	Mejora de los resultados académicos en otras áreas de conocimiento: geometría, matemáticas, idiomas, uso del vocabulario, dictado, lectura, etc.)
ASPECTO CONDUCTUAL	Elaboración de pautas de conducta correctas.
	Establecer o restablecer relaciones interpersonales.
	Integrar socialmente a la persona.
	Desarrollo de habilidades musicales, de la interpretación y la creatividad.

Nota. Música y juventud: beneficios y emociones. Fernández Poncela (2020)

Igualmente Díaz (2014), destaca los vínculos entre el funcionamiento del cerebro y los elementos del lenguaje musical, afirmando la existencia de conexiones entre la música y los ámbitos socio-afectivo, cognitivo y psicomotriz del ser humano. Respecto al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), las prácticas educativas inclusivas en la enseñanza musical constituyen un motor para el desarrollo evolutivo de la persona en todos los campos (Soledad y Carvajal, 2015).

Entendemos que la enseñanza musical, y más concretamente la práctica instrumental, tanto individual como grupal, posee un elevado valor pedagógico como herramienta educativa. Resulta sustancial para la integración y la participación de todo el alumnado, al favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje, dando respuesta a las necesidades educativas individuales de los alumnos, lo que permite a los docentes una mayor aproximación a las dificultades y necesidades encontradas y determinar propuestas didácticas personalizadas (Bolívar Chávez et al., 2018).

Tal y como advierte Ainscow (2001, p. 27), “las ideas de inclusión exclusión se unen, pues el proceso de aumento de la participación de los alumnos lleva consigo la reducción de las presiones a favor de la exclusión.” Las prácticas docentes inclusivas

responden de manera eficaz al desarrollo educativo del alumno, favorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje individualizados. Lo cual se traduce en la consecución de resultados académicos más satisfactorios al provocar, entre otros aspectos curriculares, mayor motivación y estímulo en el discente. Sin embargo, la implementación de prácticas inclusivas en las enseñanzas artísticas depende en gran medida de la actuación docente, de su formación y actitud hacia dichas estrategias, dado que la normativa vigente no resulta demasiado concreta en lo que respecta a las adaptaciones curriculares individualizadas, al profesorado de apoyo para las clases colectivas y/o individuales, etc. En demasiadas ocasiones se parte de la base de atender a un alumnado sin dificultades ni necesidades educativas, en consecuencia, no se contemplan posibles barreras que pueden provocar la exclusión de dicho alumnado de los centros. Sería conveniente acometer reformas normativas profundas que garanticen la máxima calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje para todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones y competencias. En la siguiente tabla, recogemos algunos de los aspectos generales más sobresalientes para la mejora de la práctica educativa:

Tabla 2

Elementos para la mejora de las prácticas educativas. Herramientas educativas

CAMBIOS EN LAS ACTITUDES Y EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS	
DIVERSIDAD	La sociedad en general y la comunidad educativa en particular tendrán una actitud de aceptación, respeto y valoración de las diferencias.
CURRÍCULO	Amplio y flexible para responder a la diversidad, permite tomar decisiones ajustadas a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales.
METODOLOGÍA	Centrada en el alumno y facilitadora de la diversificación y flexibilidad de la enseñanza, personalizando las experiencias de aprendizaje.
EVALUACIÓN	Criterios y procedimientos flexibles de evaluación y de promoción. Su finalidad es facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo personal y social.

PROYECTO EDUCATIVO	Trabajo colaborativo entre profesores, entre profesores y padres y entre los propios alumnos, para atender convenientemente a la diversidad.
PARTICIPACIÓN	Participación de los padres y de la comunidad. Importante la colaboración entre todos los implicados en el proceso.
FORMACIÓN	Formación de los docentes y otros profesionales. Renovar programas de formación para responder a los requerimientos de la educación inclusiva.

Nota. UNICEF. Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas. (2001, pp. 47-48)

4.5 Marco normativo de educación inclusiva en el contexto de los Conservatorios Profesionales de Música de Galicia. Características de los centros

Con la aprobación de la LOGSE en los años 90, se produce la proliferación de centros de formación musical y enseñanzas profesionales. No obstante, existe una importante ausencia de estudios e investigaciones centradas en la gestión de este tipo de centros. La falta de concreción normativa supone un grave problema a nivel administrativo, organizativo y curricular, si lo comparamos con el resto de las enseñanzas de régimen general.

La Constitución española de 1978 establece un modelo de Estado descentralizado que reparte el ejercicio de las competencias educativas entre todos los niveles administrativos. Es un modelo simétrico en el que las competencias educativas ejercidas por las Comunidades Autónomas son básicamente las mismas. En España, el proceso de descentralización en materia educativa comenzó después de ser promulgada la Constitución de 1978. Las primeras transferencias educativas del Estado a las Comunidades Autónomas comienzan en 1981 y mayoritariamente, con la Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre, de transferencia de competencias a Comunidades Autónomas que accedieron a la autonomía por la vía del artículo 143 de la Constitución; CCAA: Asturias, Cantabria, La Rioja, Región de Murcia, Aragón, Castilla-La Mancha, Extremadura, Islas Baleares, Madrid y Castilla y León.

En este estudio, nos centramos en la Comunidad Autónoma de Galicia, la cual disfruta de plenas competencias en materia educativa, la cesión de la mayor parte de la gestión de la educación comienza en 1982 (Real Decreto 1763/1982, de 24 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Galicia en materia de Educación).

En Galicia existen 7 Conservatorios de Música (CMUS) de titularidad autonómica, ubicados en las cuatro capitales de provincia y en Vigo, Santiago y Ferrol, gestionados en su totalidad de forma directa, competencia de organización y de gestión de la Xunta de Galicia. Los centros no comparten sus instalaciones con otras instituciones y cumplen con las normas de seguridad exigidas en la normativa. El profesorado de los CMUS está contratado a través de la normativa que rige al funcionariado de Educación, además los centros cuentan con personal de limpieza, personal subalterno y personal administrativo. Respecto al alumnado matriculado, el número oscila entre los 480 y los 750 alumnos y alumnas y la media de profesorado por centro es de 65 docentes. Los centros cuentan con Director, Vicedirector, Secretario, Jefe de Estudios y Jefes de Departamento; también disponen de órganos colegiados y de Asociaciones de Madres y Padres. Todos los centros cuentan con las especialidades completas de viento madera, viento metal, cuerda frotada, percusión, piano, guitarra y canto, en tres de ellos se imparten instrumentos de música antigua y en cinco, clases de acordeón (Domínguez y Pino, 2020).

Las enseñanzas profesionales de música tienen por finalidad, según el Real Decreto 1577/2006, *“proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música”* (pág. 3). Se imparten en los conservatorios o centros autorizados y se estructuran en seis cursos de duración. Con la aprobación del último curso se obtiene el correspondiente título técnico

de enseñanzas profesionales de música. Las enseñanzas profesionales de música están estructuradas para ser cursadas de forma paralela a las enseñanzas de régimen general, aunque es posible incorporarse a ellas mediante una prueba de acceso en cualquier momento sin haber realizado los cursos anteriores. Se establecen una serie de asignaturas comunes al currículo de todas las especialidades tales como: instrumento o voz, lenguaje musical y armonía y una serie de asignaturas propias de la especialidad.

La LOE – LOMLOE, en el Título I establece la ordenación de las enseñanzas y sus etapas. Especial mención merecen las enseñanzas artísticas, que tienen como finalidad proporcionar a los alumnos una formación artística de calidad y cuya ordenación no había sido revisada desde 1990. La Ley regula, por una parte, las enseñanzas artísticas profesionales, que agrupan las enseñanzas de música y danza de grado medio, así como las de artes plásticas y diseño de grado medio y de grado superior. Por otro lado, establece las denominadas enseñanzas artísticas superiores, que agrupan los estudios superiores de música y danza, las enseñanzas de arte dramático, las enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales y los estudios superiores de artes plásticas y diseño.

La Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Texto consolidado), establece los principios generales que debe regir el sistema educativo y dedica los artículos 45º, 46º, 47º, 48º, 49º y 50º a la ordenación de las enseñanzas de música y de danza de régimen especial. El *artículo 45*, establece que “las enseñanzas artísticas tienen como finalidad proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño” (art. 45: *Principios*, p. 42). El mismo artículo clarifica cuáles son las consideradas enseñanzas artísticas: las enseñanzas elementales de música y de danza, las enseñanzas artísticas profesionales y las enseñanzas artísticas superiores.

El currículo de las enseñanzas artísticas profesionales será definido por el procedimiento establecido en el *artículo 6* de esta Ley, asegurando “la actualización de currículos de enseñanzas de formación profesional y enseñanzas de régimen especial” (art. 6.7, p. 19). Del mismo modo, “las Administraciones educativas facilitarán la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas artísticas profesionales y la educación secundaria” (art. 47.1: Correspondencia con otras enseñanzas, p. 43).

Como veremos más adelante, las enseñanzas profesionales de música están organizadas en el Grado Profesional, con una duración de seis cursos académicos. Los alumnos podrán, con carácter excepcional y previa orientación del profesorado, matricularse en más de un curso cuando así lo permita su capacidad de aprendizaje. Para acceder al Grado Profesional de Música “será preciso superar una prueba específica de acceso regulada y organizada por las Administraciones educativas. Podrá accederse igualmente a cada curso sin haber superado los anteriores siempre que, a través de una prueba, el aspirante demuestre tener los conocimientos necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes” (art. 49: *Acceso*). Al finalizar el último curso de Grado Profesional, el alumno obtendrá en Título Profesional correspondiente a su especialidad, a su vez, también podrá obtener el *título de Bachiller en su modalidad de Artes en las condiciones establecidas en el apartado 4 del artículo 37 de esta Ley*.

A continuación, mostraremos en las siguientes tablas (3 – 4 – 5) aspectos de organización y funcionamiento de los Conservatorios Profesionales de Música de Galicia en cuanto a sus planes de estudio (estructura en cursos y oferta académica de materias del Grado Elemental y del Grado Profesional):

Tabla 3*Oferta educativa de cursos y materias en un CMUS profesional*

OFERTA EDUCATIVA	
MATERIAS	Acordeón, Arpa, Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta travesera, Gaita Galega, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violoncello.
CURSOS	Grado Elemental: de 1º a 4º (todas las especialidades excepto canto) Grado Profesional: de 1º a 6º (todas las especialidades)
DEPARTAMENTOS	Acordeón, Música tradicional, Canto, Composición, Conjunto, Cuerda frotada, Cuerda pulsada, Lenguaje musical, Percusión, Piano acompañante, Tecla, Viento madera, Viento metal.

Nota. Elaboración propia.

El Grado Elemental de música se estructura en cuatro cursos en el que se imparten las siguientes materias (Decreto 198/2007, DOG do 25 de octubre de 2007):

Tabla 4*Materias individuales y colectivas del Grado Elemental*

GRADO ELEMENTAL (Decreto 198/2007, DOG do 25 de octubre de 2007)	
CURSO	MATERIAS
1º curso	Instrumento, lenguaje musical, educación auditiva y vocal.
2º curso	Instrumento, lenguaje musical, educación auditiva y vocal.
3º curso	Instrumento, lenguaje musical, educación auditiva y vocal.
4º curso	Instrumento, lenguaje musical, educación auditiva y vocal.

Nota. Elaboración propia.

Para acceder a las enseñanzas de Grado Elemental de música será requisito imprescindible superar una prueba específica de acceso, que garantice los principios de igualdad, mérito y capacidad. La edad mínima de acceso será de ocho años y la máxima de catorce años, cumplidos o por cumplir dentro del año natural.

El Grado Profesional de música se estructura en seis cursos en el que se imparten las siguientes materias de las distintas especialidades (Decreto 203/2007, DOG do 31 de octubre de 2007):

Tabla 5

Materias individuales y colectivas del Grado Profesional

ESPECIALIDADES	MATERIAS
Acordeón, arpa, bajo eléctrico, canto, clarinete, clave, contrabajo, fagot, flauta travesera, flauta de pico, gaita, guitarra, guitarra eléctrica, instrumentos de cuerda pulsada del Renacimiento y del Barroco, instrumentos de púa, oboe, órgano, percusión, piano, saxofón, trompa, trompeta, trombón, tuba, viola, viola da gamba, violín y violonchelo.	Instrumento, lenguaje musical, conjunto, coro, orquesta/banda, coro, canto, idiomas aplicados al canto, nuevas tecnologías aplicadas a la informática, armonía, piano complementario, música de cámara, historia de la música, repentización y acompañamiento, análisis.

Nota. Elaboración propia.

Para acceder al primero curso del Grado Profesional de música será necesario superar una prueba específica de acceso (art. 49). Mediante esta prueba se valorará la madurez, las aptitudes y los conocimientos para cursar con aprovechamiento las enseñanzas profesionales, de acuerdo con los objetivos establecidos en el presente decreto.

Para una mayor concreción de la relación de cursos y materias establecidas según las especialidades del Grado Profesional, incorporamos en el Anexo (ver Tabla 1) un cuadro explicativo más prolijo. En definitiva, las enseñanzas artísticas de Música se estructuran en tres grados: 1) Grado Elemental, con una duración de cuatro cursos; 2) Grado Medio, con una duración de seis cursos y 3) Grado Superior, con una duración de cuatro cursos. (Ver Tabla 6; Enseñanzas artísticas de régimen especial, no obligatorias). Las condiciones de acceso y promoción a los diferentes cursos y grados los hemos expuesto anteriormente. Tras la superación del Grado Elemental se obtiene un certificado acreditativo. El alumnado que al término del Grado Medio ha alcanzado los objetivos del

mismo tiene derecho al título de profesional de la enseñanza correspondiente. Por último, la superación de los cuatro cursos del Grado Superior posibilita la obtención del Título Superior en la especialidad correspondiente, que es equivalente a todos los efectos al Título de Licenciado Universitario.

Las enseñanzas regladas de régimen general se pueden cursar simultáneamente con las enseñanzas artísticas de régimen especial. En la tabla 6 podemos apreciar la correlación de cursos de las enseñanzas de régimen general (obligatorias y no obligatorias) y las enseñanzas artísticas de régimen especial (no obligatorias):

Tabla 6

ENSEÑANZAS REGLADAS					
	Enseñanzas obligatorias		Enseñanzas no obligatorias		
Edad	Cursos	Etapas		Nivel	Cursos
6 – 8 años	1º - 2º	Educación Primaria			
8 – 12 años	3º - 4º - 5º - 6º	Educación Primaria		Grado Elemental	1º - 2º - 3º - 4º
12 – 16 años	1º - 2º - 3º - 4º	Educación Secundaria		Grado Profesional	1º - 2º - 3º - 4º
16 – 18 años	1º - 2º		Bachillerato	Grado Profesional	5º - 6º
18 – 22 años	1º - 2º - 3º - 4º		Grado Universitario	Grado Superior	1º - 2º - 3º - 4º

Nota. Elaboración propia.

La legislación ocupa un lugar importante en el desarrollo de un sistema educativo más inclusivo: crea un marco para la inclusión, reforma los elementos importantes que constituyen un obstáculo para la inclusión, favorece la implementación de prácticas inclusivas y posibilita procedimientos y prácticas que puedan facilitar la inclusión.

Dentro del marco legislativo relativo a las enseñanzas regladas, haremos una distinción entre la normativa aplicable a las enseñanzas de régimen general (ver Anexo Tabla 2) y a las enseñanzas de régimen especial (ver Anexo Tabla 3), dentro de estas últimas, se incluyen las Enseñanzas Artísticas de Música. Detallaremos con más precisión en el Anexo, el recorrido normativo sobre la inclusión e integración del alumnado en los centros educativos en nuestro país, del cual podemos deducir, que la normativa relacionada con las enseñanzas de régimen general se encuentra ampliamente desarrollada en comparación con la legislación relativa a las enseñanzas artísticas.

En cuanto a las referencias legislativas generales, concernientes al tratamiento de la inclusión educativa en nuestro sistema educativo, destacaremos los artículos de la LOE (2006) relativos a los *Alumnos con necesidad específica de apoyo educativo* (art. 71 al 79) referente al Título II (*Equidad en la Educación*), en su Capítulo I (*Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*) y el Capítulo II (*Equidad y compensación de las desigualdades en educación*), artículos del 80 al 83 de la LOMLOE (2020).

Respecto a las Enseñanzas Artísticas, haremos mención al Decreto 198/2007, de 27 de septiembre, por lo que se establece la ordenación del Grado Elemental de las enseñanzas de régimen especial de música y al Decreto 203/2007, de 27 de septiembre, por lo que se establece el currículo de las Enseñanzas Profesionales de régimen especial de música. Reproducimos con literalidad el texto de su *Disposición Adicional Segunda.- Alumnado con discapacidad*:

1. En el marco de las disposiciones establecidas en la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, los centros escolares de nueva creación deberán cumplir con las disposiciones vigentes en materia de promoción

de la accesibilidad. El resto de los centros deberá adecuarse a dicha Ley en los plazos y con los criterios establecidos en ella.

2. La Consellería de Educación e Ordenación Universitaria adoptará las medidas oportunas para la adaptación del currículo a las necesidades del alumnado con discapacidad. En todo caso, esas adaptaciones deberán respetar en lo esencial los objetivos fijados en el presente decreto. (p. 11)

En el Decreto 120/1998, de 23 de abril, por el que se regula la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia, se crean los Departamentos de Orientación en los centros docentes y los equipos de orientación específicos territoriales, garantizando el asesoramiento al alumnado, profesorado y familias en aquellos centros de educación infantil y primaria e institutos de educación secundaria, pero en ningún momento se hace referencia, en el presente Decreto, a los centros que imparten las enseñanzas artísticas, los CMUS (Música) o los CDAN (Danza).

Respecto al alumnado con necesidades educativas especiales, el Decreto 120/1998 hace mención a los escolarizados en centros ordinarios, estableciendo en su *artículo 11* la posibilidad de “ser atendidos por profesionales de los centros de educación especial que se constituirán en centros de recursos específicos para los centros ordinarios de la zona, en las condiciones que la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria determine”.

Finalizaremos este apartado normativo subrayando lo más trascendental del Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica 2/2006. El Decreto establece que la respuesta educativa a la diversidad debe concretarse en cada proyecto educativo, en

cada enseñanza, en la coordinación docente, en la atención a cada alumna y a cada alumno, en la oferta de recursos y medidas educativas, en los compromisos familiares y sociales y en todo lo que contribuya al máximo desarrollo personal y social del alumnado y a su preparación para convivir y participar, de modo autónomo, en una sociedad democrática.

Se concibe la atención educativa a la diversidad como el conjunto de medidas y acciones diseñadas para dar respuesta educativa a las diferentes características, potencialidades, ritmos y preferencias de aprendizaje, motivaciones e intereses, y situaciones sociales y culturales de *todo el alumnado*. Estas medidas y acciones implican a toda la comunidad educativa y deben concretarse en propuestas curriculares y organizativas que tengan en cuenta la pluralidad de todas y cada una de las alumnas y alumnos. El objetivo último es que el alumnado alcance su máximo desarrollo personal y social, facilitando la igualdad efectiva de oportunidades y los recursos necesarios, desde la implementación de un currículo flexible, las adaptaciones en el ámbito metodológico, hasta la mejora de la cualificación, tanto en su formación inicial como en la permanente, del profesorado.

En consecuencia, ninguna circunstancia personal o social puede ser motivo de discriminación del alumnado, por lo que los centros educativos deberán ofrecer una respuesta que compense las diferencias individuales de todas las alumnas y alumnos, en el marco de los principios de normalización e inclusión y desde la consideración de la diversidad como un elemento enriquecedor para el conjunto de la sociedad. “La inclusión social implica que todas las personas, sin importar su origen étnico, nivel de ingreso, sexo, lugar de residencia, preferencia religiosa u otra característica distintiva, tengan las mismas oportunidades para elegir el tipo de vida que desean llevar” (Gutiérrez et al., p. 23).

5. METODOLOGÍA

En las ciencias sociales, el término metodología hace referencia a los aspectos procedimentales de una investigación, al estudio y análisis de los problemas planteados y a la resolución o contestación a los mismos (Taylor y Bogdan, 1984). En este estudio, se emplea una metodología cualitativa, la cual se fundamenta en la implementación de técnicas para la recolección de datos y su posterior análisis, desde la flexibilidad de la formulación de los procedimientos hasta el estudio de los análisis que se incorporan a la investigación.

En palabras de Sánchez (2005): “El método cualitativo es el instrumento analítico por excelencia de quienes se preocupan por la comprensión de significados (observar, escuchar y comprender)” (p.115). Por su parte, Taylor y Bogdan (1984) señalan que: “metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (pp. 19-20). La investigación cualitativa indaga en las experiencias y visiones de las personas objeto de estudio para comprender e interpretar los problemas planteados en un principio (Castillo y Vásquez, 2003).

Con técnicas e instrumentos como la entrevista, la observación participante, etc., el investigador obtiene información mediante el análisis de opiniones, sensaciones y actitudes de su colutor. Esta investigación de enfoque cualitativo se fundamenta en la recogida y análisis de datos e informaciones de carácter más subjetivo, relacionados con el contexto en el que desarrollan su actividad profesional los participantes. Buscamos sus opiniones, sensaciones, conocimientos y puntos de vista sobre los temas que son objetivo de nuestras averiguaciones. Por ende, este método de trabajo y sus procedimientos difieren de la investigación cuantitativa, en la cual, la recolección de datos se apoya en la medición. Esta recolección se lleva a cabo al utilizar procedimientos estandarizados y

aceptados por la comunidad científica, los datos son producto de mediciones y se analizan a través de métodos estadísticos. En definitiva, “la investigación cuantitativa debe ser lo más “objetiva” posible” (Hernández et al., 2010, p. 6).

A continuación, la Tabla 8 sintetiza las características de esta metodología:

Tabla 8

Metodología cualitativa versus mundo empírico

CARACTERÍSTICAS DE LA METODOLOGÍA CUALITATIVA
<ul style="list-style-type: none">• Los investigadores emplean un diseño flexible en la formulación de interrogantes para la obtención de datos.• El método cualitativo estudia a las personas-informantes en su contexto, de una manera holística.• Los investigadores interactúan con los informantes de un modo natural, no intrusivo. Se muestran sensibles (naturalistas) en lo relativo a su trabajo.• Los investigadores se identifican con las personas que estudian para poder comprender cómo ven las cosas.• El investigador cualitativo afronta el trabajo desde una posición neutral, imparcial.• El investigador valora y estima todas las perspectivas de los informantes.• El estudio es humanista, trata de conocer a las personas y experimentar lo que sienten.• El investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social.• Todo es susceptible de estudio, todos los contextos y todas las personas son similares y al mismo tiempo, únicos.• Los investigadores cualitativos son flexibles en sus actuaciones, procedimientos y estudios.

Nota. Fuente: Taylor y Bogdan (1984)

5.1 Técnicas e instrumentos de recogida de datos

La entrevista, como herramienta o instrumento de recogida de datos, posee la virtud de obtener información de una manera más natural, sencilla y espontánea, debido al vínculo que se establece entre los implicados a través de la comunicación oral. Autores como Guanoluisa et al. (2023), añaden que “la versatilidad de este método permite una

adaptación flexible de las preguntas y posibilita la recopilación de respuestas orales ante una variedad de cuestionamientos” (p. 11).

En consecuencia, “si la investigación cualitativa es una estrategia para generar versiones alternativas o complementarias de la reconstrucción de la realidad, la entrevista cualitativa es una vía de acceso a los aspectos de la subjetividad humana” (Sánchez, 2005, p.116). Emplearemos la entrevista cualitativa estructurada como técnica de recogida de información para el acceso al conocimiento de la realidad educativa en los CMUS, objetivo de nuestra investigación, dado que nos proporcionará un conocimiento verdadero y legítimo para su posterior codificación y análisis. Según Taylor y Bogdan (1984), “El entrevistador sirve como un cuidadoso recolector de datos; su rol incluye el trabajo de lograr que los sujetos se relajen lo bastante como para responder por completo a la serie predefinida de preguntas” (p. 101).

El investigador, en el desarrollo de su trabajo, deberá disponer de los medios y recursos necesarios para favorecer un ambiente confortable, de comprensión y cierta identificación con su interlocutor, procurando establecer un clima de comunicación interpersonal amable, que propicie en el informante, la expresión libre de sus experiencias, sentimientos y conocimientos. En la entrevista, el observador podrá comprender el contexto, la realidad social y las circunstancias subjetivas que rodean a la persona entrevistada, a través de un acercamiento más profundo e individualizado. “Todos los estudios cualitativos contienen datos descriptivos ricos: las propias palabras pronunciadas o escritas de la gente y las actividades observables” (Taylor y Bogdan, 1984, p. 152).

A continuación exponemos, de manera sucinta, los tipos de entrevistas empleadas en la metodología de la investigación cualitativa:

Tabla 9

Tipos de entrevistas

TIPOS DE ENTREVISTAS	
ENTREVISTA ESTRUCTURADA	Se establece un guion con preguntas preestablecidas, secuenciadas y dirigidas. Las respuestas son registradas de acuerdo a un código del propio investigador.
ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA	Se necesita preparación previa para el desarrollo de la entrevista, sin embargo, se da total libertad al entrevistado para expresarse sin limitaciones sobre el tema. No se prepara un guion previo a la entrevista.
ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	Se requiere una planificación o guion con preguntas abiertas, pero al mismo tiempo, es necesario orientar al entrevistado sobre los aspectos que queremos conocer y obtener.

Nota. Elaboración propia.

En nuestro caso, hemos sometido a los participantes (entrevistados) a una serie de preguntas, secuenciadas y estructuradas, siguiendo un guion preestablecido, teniendo presente nuestros objetivos y necesidades de conocimiento de la materia en cuestión.

La recogida de datos ha sido mediante la grabación de audio, a través de medios digitales, de las conversaciones mantenidas con nuestros interlocutores, previa autorización por parte de los participantes, los cuales han ofrecido su colaboración y buena disposición en todo momento. Los encuentros se han realizado en un entorno agradable, confortable, mayoritariamente en los propios centros de trabajo de los docentes, lo que sin duda, ha contribuido a la naturalidad y espontaneidad de las respuestas e intercambio de ideas (*rapport*).

5.2 Participantes

La muestra de población participante está compuesta de personas representativas de los centros educativos (CMUS), escogidos de manera dirigida para obtener el mayor aprovechamiento de sus aportaciones, de su experiencia en el desempeño profesional. En

cualquier caso, todos ellos han participado de manera voluntaria y facilitando, en todo momento, el trabajo de campo.

Teniendo en cuenta los objetivos perseguidos en la investigación, dirigimos, por tanto, nuestra atención al profesorado de los CMUS de Galicia, incluyendo en dicho grupo de voluntarios, susceptible de estudio, los siguientes perfiles:

Tabla 10

Características de los participantes de nuestro estudio

POBLACIÓN PARTICIPANTE					
Mujeres	Hombres	Personal directivo	Personal no directivo	Número de participantes	Número de CMUS
3	5	3	5	8	4

Nota. Elaboración propia.

A continuación, mostramos las características generales de los participantes y su codificación, para el posterior análisis cualitativo de los resultados. En consecuencia, podemos apreciar que:

- La primera columna de la Tabla 11 corresponde al código del participante (E: *entrevistado*), al género (M: *mujer*; H: *hombre*) y al orden numérico en el que se desarrollan las entrevistas.
- En la segunda columna reflejamos los años de experiencia docente de los informantes en un CMUS.
- El tercer registro corresponde al desempeño de su actividad profesional relacionada con cargos directivos, jefaturas de departamento, docencia, etc.
- Para completar el cuadro, la última columna hace referencia al número de alumnos a los que el docente imparte enseñanza individualizada.

Tabla 11*Información sobre los participantes*

Codificación de los participantes	Años de experiencia docente en un CMUS	Desempeño dentro del organigrama del centro	Número de alumnos al que imparte docencia directa
E1H	20 años	Jefe de Departamento	Clase individual a 4 alumnos
E2M	20 años	Docente	Clase individual a 5 alumnos en clase colectiva a 8 alumnos
E3H	19 años	Docente	20 alumnos entre especialidad y clase colectiva
E4H	20 años	Dirección	Clase colectiva a 31 alumnos e individual a 1 alumno
E5M	24 años	Vicedirección	11 alumnos
E6H	30 años	Jefe de Departamento	12 alumnos
E7H	32 años	Dirección	2 alumnos
E8M	20 años	Docente	12 alumnos

Nota. Elaboración propia basado en Santamaría-Cárdaba et al., 2018

Para la elaboración de las preguntas, hemos tenido en cuenta los objetivos de nuestro trabajo de investigación, es decir, aquellas cuestiones y aspectos que pretendemos conocer, averiguar, corroborar, para dar respuesta a nuestro proyecto, *conocer la realidad de la Educación Inclusiva en los Conservatorios Profesionales de Música de Galicia*. Los docentes entrevistados, contestaron a cuestiones estructuradas en distintos bloques de contenidos (I-II-III-IV), por tanto, hemos podido profundizar ampliamente en los aspectos más específicos de nuestros objetivos.

En la Tabla 12, hallamos los epígrafes de los bloques de contenidos, la redacción de la totalidad de las preguntas la encontraremos de manera pormenorizada en el ANEXO.

Tabla 12

Aspectos incluidos en los bloques de contenidos

CONTENIDO GENÉRICO DE LA ENTREVISTA A LOS DOCENTES	
Bloque I	<i>Educación Inclusiva en los CMUS</i>
Bloque II	<i>Formación del docente</i>
Bloque III	<i>Actitud del docente</i>
Bloque IV	<i>Prácticas educativas inclusivas</i>
Bloque V	<i>Propuestas de mejora</i>

Nota. Elaboración propia.

5.3 Acceso al campo

Las entrevistas a los participantes se realizaron en diferentes días durante los meses de mayo y junio, al tratarse de profesionales que imparten docencia en Conservatorios Profesionales de Música de diferentes localidades, A Coruña, Santiago de Compostela, Lugo y Ourense. El acercamiento a nuestros interlocutores se ha llevado a cabo concertando reuniones previas con cada uno de ellos, los cuales han dado todo tipo de facilidades tanto para el tratamiento de los temas relacionados con los intereses investigados, como con la duración de las entrevistas. La ubicación de estas resultó ser, mayoritariamente, los propios centros de trabajo, a los cuales me he desplazado en la fecha y hora acordada.

Conviene recordar que todos los informantes otorgaron el consentimiento explícito para la grabación y posterior transcripción de las entrevistas, al mismo tiempo han sido partícipes de dichas transcripciones con su aprobación a la redacción del texto, y les hemos dado nuestro compromiso de guardar la confidencialidad, su anonimato y el rigor en la obtención y manipulación de la información en el trabajo. En el transcurso de las entrevistas con los participantes, resulta imprescindible remarcar la amabilidad y el

respeto recibido por parte de todos ellos, destacando su compromiso y responsabilidad, evidenciando una verdadera preocupación en las cuestiones abordadas y produciendo una profunda reflexión verdaderamente muy enriquecedora.

En la Tabla 13, recogemos las fechas, lugares y duración de los encuentros:

Tabla 13

Información sobre las fechas de las entrevistas

Codificación de los participantes	Lugar de la entrevista	Fecha de la entrevista	Duración estimada
E1H	CMUS	09/05/2024	24 minutos
E2M	CMUS	10/05/2024	33 minutos
E3H	CMUS	11/05/2024	18 minutos
E4H	CMUS	15/05/2024	40 minutos
E5M	CMUS	16/05/2024	19 minutos
E6H	Cafetería	09/06/2024	38 minutos
E7H	CMUS	10/06/2024	36 minutos
E8M	Despacho	11/06/2024	21 minutos

Nota. Elaboración propia.

5.4 Codificación y categorización para el análisis de datos

Después de la recolección de los datos, conviene trabajar en la estructura, codificación y análisis, actividades que a menudo van de la mano, imbricadas en el mismo proceso. Obtenidas las grabaciones de audio, procedemos a su transcripción literal y exhaustiva de las conversaciones mantenidas con nuestros interlocutores, de manera ordenada, renombrando las sesiones, anotando las peculiaridades del contexto en el que se produjeron los encuentros y codificando a los participantes para el tratamiento posterior de la información recibida. En palabras de Hernández et al. (2010): “El análisis

cualitativo implica organizar los datos recogidos, transcribirlos a texto cuando resulta necesario y codificarlos” (p. 448). En esta misma línea, respecto al tratamiento de los datos obtenidos, Taylor y Bogan (1984) manifiestan:

En la investigación cualitativa, la codificación es un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos. El proceso de codificación incluye la reunión y análisis de todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones. (p. 167)

La Tabla 14 muestra las categorías y los contenidos internos de las mismas para tratamiento y el análisis de los datos:

Tabla 14

Categorización de datos e información para el análisis

CATEGORÍAS	CONTENIDOS
<i>Categoría 1: La educación inclusiva en los CMUS.</i>	El acceso a los CMUS, alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, medidas de atención al alumnado ACNEAE y su integración, convivencia y participación.
<i>Categoría 2: La formación de los docentes.</i>	Formación del docente en educación inclusiva, necesidad de incrementar la formación del docente, cómo y de qué manera.
<i>Categoría 3: Actitudes de los docentes en los CMUS.</i>	Actitud del docente hacia la inclusión educativa en los CMUS, percepción de las políticas de inclusión educativa en las enseñanzas artísticas, proyectos de inclusión educativa.
<i>Categoría 4: Prácticas educativas inclusivas en los CMUS.</i>	Experiencia en prácticas educativas inclusivas, medidas de atención a la diversidad y sus repercusiones en el alumnado.
<i>Categoría 5: Propuestas de mejora.</i>	Medidas que favorezcan la inclusión educativa en los CMUS, materiales y medios disponibles, recursos humanos...

Nota. Elaboración propia basado en Santamaría-Cárdaba et al., 2018.

5.5 Criterios de rigor y ética

La investigación cualitativa necesita un reconocimiento legítimo para dar validez a los datos obtenidos y acreditar su posterior análisis de resultados. Por ello, es necesario establecer unos criterios que permitan evaluar la calidad y el rigor científico de los

estudios. En palabras de Sandín (2000), “cuando hablamos de la calidad de un estudio solemos referirnos a su rigor científico, fiabilidad, veracidad, confiabilidad, plausibilidad, adecuación metodológica, credibilidad, congruencia, etc. Pero, quizá, el término más utilizado sea el de «validez» (p. 225).

La validez de una investigación viene determinada por su credibilidad (aportación de resultados verdaderos), por su capacidad de poder aplicar el mismo método a otros campos y poblaciones de estudio, y por la posibilidad de continuar con la búsqueda de nuevas pesquisas a raíz de la investigación original. A continuación, se sintetizan en la Tabla 15, los criterios que se han tenido en cuenta para realizar nuestra investigación:

Tabla 15

Criterios para evaluar la calidad científica de un estudio cualitativo

CIRTERIOS UTILIZADOS EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	
REPRODUCIBILIDAD	Las mismas reglas para la recolección y análisis de los datos, asumiendo que las condiciones del contexto son similares.
CREDIBILIDAD	Se refiere a cómo los resultados de una investigación son verdaderos para las personas que fueron estudiadas y para otras personas que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado.
AUDITABILIDAD	Habilidad de otro investigador de seguir la pista o la ruta de lo que el investigador original ha hecho.
TRANSFERIBILIDAD	Se refiere a la posibilidad de extender los resultados del estudio a otras poblaciones.

Nota. Fuente: Castillo y Vásquez, 2003.

6. RESULTADOS

Una vez concluida la recopilación de información, procedemos al análisis y estudio de la misma, para comprender, conocer y extraer las conclusiones pertinentes, dando de este modo, respuesta a los planteamientos iniciales de este trabajo de investigación. A continuación, a través de las categorías establecidas pasamos a mostrar los resultados del estudio.

6.1 La educación inclusiva en los CMUS

El primer grupo de preguntas gira en torno al *acceso del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo* a los CMUS, así como al *porcentaje de alumnado matriculado* y las *condiciones de atención a dicho alumnado*.

La mayoría del grupo de profesionales entrevistados coinciden en el correcto sistema de acceso, en el escaso alumnado ACNEAE matriculado pero destacan a su vez el filtro que dicha prueba establece, como condición indispensable para el ingreso al Conservatorio de Música, por lo que el número de alumnos con discapacidad u otro tipo de diversidad se ve mermando, como explica por ejemplo el siguiente participante: “la criba que se hace en los conservatorios (con las pruebas de acceso) hace que ya el alumnado que accede sea muy homogéneo y que uno no se encuentre con muchos casos de alumnos con necesidades de apoyo educativo” (E3H). En esta misma línea, el cuarto entrevistado señala que: “Ni la favorece ni la dificulta [...] creo que los conservatorios de música sí que tienen un margen de mejora muy amplio a este respecto. [...] no estamos siempre preparados para acoger cualquier tipo de discapacidad” (E4H). Tan solo uno de los participantes refiere que el proyecto inclusivo innovador, implementado en su centro, atiende a modificaciones en la prueba de acceso, permitiendo la incorporación de alumnado ACNEAE, como se aprecia en la siguiente respuesta:

“Nosotros lo que hacemos es que le adaptamos la prueba, los tiempos son más largos, pero al final el contenido de la prueba es exactamente el mismo que el resto. [...] la prueba es exactamente la misma, solo que adaptada en tiempos y en explicaciones y en lo que queremos hacer, pero el final de la prueba, me va a demostrar las mismas actitudes que me tiene que demostrar otro alumno. [...] estamos media hora con cada alumno en la prueba, y con alguno hemos estado 45 minutos. A ellos los convocamos en turno de mañana [...] nosotros queremos que la inclusión sea real.” **(E7H)**

En cuanto al *porcentaje de alumnado ACNEAE matriculado* en todos los centros examinados, no alcanza el 5% del total. También existe unanimidad en la valoración positiva que supone para el todo el alumnado, la participación en actividades de formación musical, como vehículo que favorece la integración y la convivencia en sociedad: “Tienen que vivir con la diferencia y a lo mejor incluso, aprender de la diferencia. Claro, y la diferencia es esa y es otra, de dinero, económicas, de clase, de edad...” **(E6H)**

Por último, a pesar de manifestar todos ellos lo beneficioso de la convivencia del alumnado en las actividades grupales (colectivas) en favor de la integración y de la participación, fundamentalmente para el alumnado ACNEAE, consideran que la atención y asistencia a estos alumnos es mejorable. Recogemos en este punto las palabras del tercer entrevistado, que de manera subliminal reconoce la difícil acogida de este alumnado en los CMUS: “le veo difícil cabida en el conservatorio [...]. Hay otros centros en los que yo entiendo que este tipo de alumnado tiene mejor cabida, como son las escuelas de música” **(E3H)**. Asimismo, el participante número ocho enfatiza los obstáculos y complicaciones en la atención del alumnado, aduciendo la escasa y poco cualificada formación de los docentes: “Pienso que en realidad no tenemos formación como para

atender a este tipo de alumnos, y es verdad que cada vez estamos demandando más esa formación, porque cada vez tenemos más perfiles con necesidades especiales” (E8M). En este sentido, conviene recordar las palabras de Navas y Castillo (2007) al afirmar que existe un elevado número de docentes de Conservatorios de Música que todavía consideran, que dichos estudios y centros educativos están reservados solo para alumnado con unas capacidades musicales especiales.

6.2 La formación de los docentes

En este apartado hay unanimidad de los participantes en las respuestas, puesto que todos ellos destacan la escasa formación obtenida en su ejercicio profesional docente y la necesidad de incrementar dicha *formación específica* a través de los organismos competentes y de la propia Administración Educativa (CEFORE, CAFI, Universidades, Seminarios, Ponencias, etc.). Exponemos las manifestaciones de la cuarta persona entrevistada calificando de insuficiente la formación, incluso solicitando la obligatoriedad de recibir e incrementar dicha formación específica para todo el profesorado de los centros educativos: “Poca formación, es una formación que yo creo que es muy escasa. [...] Creo que ahí estamos muy carentes, y vuelvo a decir lo mismo, tiene que ser una formación que yo creo que debería ser impuesta” (E4H). En la misma línea se expresa el entrevistado número cinco: “Pues aquí tengo que decir que negativo, o sea, no nos dan formación ninguna, tienes que andar sobre lo que ves, la experiencia. [...] Nada, formación especializada, nada” (E5M). En este sentido, autores como González et al. (2017) ya señalaban que la falta de formación docente y el poco interés que se presta a esta situación contribuye a que las prácticas inclusivas en las aulas no sean eficaces.

El aspecto de la formación es vital en el desarrollo de todo lo demás, pues permite atender convenientemente al alumnado diverso, dotando al profesorado de estrategias metodológicas y de herramientas apropiadas que mejoren la calidad de los procesos de

enseñanza-aprendizaje. Los docentes entrevistados no dudan en señalar la importancia de la formación específica y las ganas de seguir adquiriendo dicha formación, como lo demuestran las declaraciones de los siguientes participantes: “he hecho cursos de formación de profesorado y me gustaría seguir recibiendo más formación al respecto” (E2M), y “¿Le gustaría recibir esta formación?, bueno, pues sí, para poder atender mejor a posibles casos que se me puedan dar en el futuro” (E3H).

Acorde con lo anterior, el primer entrevistado defiende el incremento de la formación docente como instrumento de mejora de la calidad educativa: “Conocer estrategias y herramientas para contribuir a reducir o eliminar las desigualdades, en la medida de lo posible.” (E1H). En definitiva, los entrevistados subrayan la falta de formación como un verdadero problema para atención a la diversidad: “El desconocimiento crea inseguridad y miedo a la hora de afrontar una clase con este tipo de alumnado” (E8M). En esta línea, autores como Gallego (2023) señalan que: “dicho profesorado debe contar con la preparación pertinente para entender, valorar y promover la diversidad, así como para la implementación de prácticas pedagógicas accesibles y exitosas para sus estudiantes” (p.13).

Para finalizar este apartado, destacamos las declaraciones de dos participantes respecto a la formación, pues afirman que está relacionada con el deseo personal de aprender y de superar las dificultades que se puedan presentar en el aula: por un lado, el séptimo participante afirma que “primero debemos tener las ganas y después preparar. A veces no hace falta tanta la preparación, sino la ilusión, aunque la preparación que tú recibes te da unos conceptos, pero la verdadera preparación la haces tú en el aula” (E7H); por otro lado, el sexto participante manifiesta la importancia de abordar la educación inclusiva con empeño y ambición personal: “desde el conocimiento del que hablábamos

antes, después, desde las ganas de, ..., pero puedes tener ganas y no tener conocimiento, entonces yo creo que a veces también las ganas vienen del conocimiento” (E6H).

En este sentido se pronuncia Gallego (2023), indicando que se deben modificar las maneras de evaluar a los estudiantes, pues los métodos tradicionales de enseñanza son válido para el alumno “promedio”, descuidando por tanto, la diversidad de capacidades y competencias de todo el alumnado.

6.3 Actitudes de los docentes en los CMUS

En este apartado, sorprende que, a pesar de la escasa formación y las reiteradas alusiones a la necesidad de incrementarla, incluso al descontento generalizado por no contar con los recursos humanos especializados, como la figura del Orientador en los centros, los entrevistados manifiestan una *actitud* tremendamente positiva, abierta, flexible y empática en favor de la inclusión. Las palabras del segundo entrevistado califican como muy positivo las prácticas educativas inclusivas para todo el alumnado: “En mi opinión, es algo muy positivo y favorecedor, no solo para los niños con necesidades educativas especiales, sino para todos.” (E2M). A este respecto, se pronuncia en los mismos términos el entrevistado número siete: “Muy buena, muy buena. Es una satisfacción enorme y muestran un agradecimiento...” (E7H)

En esta materia apuntamos, de manera sucinta, las conclusiones del estudio y análisis exploratorio de Navas y Castillo (2007) sobre las actitudes del profesorado ante la integración. En dicho estudio exponen las siguientes variables: la actitud *favorable* y comprensiva, la actitud *positiva*, la actitud *reactiva* a la que subyacen opiniones de rechazo al programa de integración, y una actitud frente a la imposición que refleja la percepción del profesorado de que la integración ha sido impuesta. Los mismos profesores admiten, en relación con las actitudes ante los ACNEAE, la existencia de

cuatro variables: una *orientación negativa*, una *orientación favorable*, la *integración positiva* y, finalmente, la *distorsión* que representa los prejuicios que supuestamente tiene la integración para alumnos sin necesidades educativas especiales.

Los entrevistados subrayan la importancia de las actividades grupales, de las clases colectivas, de los conjuntos, para que todo el alumnado que participa se sienta plenamente integrado, a fin de cuentas, protagonista dentro del desarrollo de estas: “En una orquesta, una banda, pues todos son iguales, todos tienen que hacer su partitura y todos participan” (E5M). Las declaraciones del séptimo entrevistado subrayan el potencial motivador de la música como herramienta de inclusión social: “¿Cuál es la mejor manera de inclusión de un alumno, de una persona? A través de actividades musicales” (E7H). De igual forma se pronuncia el cuarto participante, remarcando las ventajas de las actividades grupales para la integración y participación de todo el alumnado:

“Siempre es un trabajo, interdisciplinar y muy participativo” [...] “el trabajo en equipo, favorece mucho la inclusión, pues tú eres una parte, tocas un instrumento, tocas otro, pero formas parte de un grupo. Eso es muy importante porque al final no dejas a nadie atrás, nadie es diferente, todos subimos al escenario.” (E4H)

Respecto a las *políticas de inclusión educativa*, los docentes concuerdan en el desconocimiento de la normativa relativa a las enseñanzas artísticas y su escaso desarrollo legislativo. A modo de ejemplo, recogemos las palabras del primer entrevistado: “No tengo conocimiento de que existan como tal. Simplemente funciona el criterio discrecional, según la sensibilidad y la responsabilidad individual” (E1H). Asimismo, anotamos las respuestas de los siguientes entrevistados con el mismo patrón de pensamiento al respecto: “En conservatorios yo creo que no existen estas políticas, yo por

lo menos no las percibo, quizá por lo que te estoy diciendo, que para determinados casos nos es el lugar” (E3H). En definitiva, todas las observaciones acerca de las políticas educativas de inclusión son coincidentes, como se aprecia en los entrevistados cuatro y cinco: “No hay nada específico.” (E4H) y “No hay nada, estamos como vendidos, no tenemos ni figura de orientador ni nada.” (E5M)

En relación a la *participación en proyectos de inclusión educativa*, apenas dos entrevistados son conocedores y han participado en el desarrollo e implementación de proyectos de inclusión educativa. El primero, el entrevistado número seis, refiere la participación en la elaboración de un protocolo interno, para el centro educativo, como integrante de un grupo de trabajo:

“En este caso, habíamos hecho un protocolo con un grupo de trabajo y asesor externo. Yo participé en el grupo de trabajo y lo que se acordó es un poco eso, que también se podía, digamos, rebajar contenidos, lógicamente hacer todas estas modificaciones siempre y cuando ellos presenten una documentación.” E6H

El segundo caso, correspondiente al séptimo entrevistado, relata su contribución e implementación en su centro de trabajo de un proyecto de inclusión educativa:

“Proyectos para que el alumnado sienta que puede hacer música también, no tenga ninguna limitación” [...] “habíamos hecho primero un curso de música, talleres de musicoterapia, donde todo el conservatorio, fuera de nuestro horario, estábamos trabajando con chavales antes de todo este proyecto” [...] “el proyecto que más satisfacción me produce, también fuimos pioneros en Galicia en ser un centro donde se impartió el bachillerato de Música dentro de este conservatorio” [...] “yo mismo les expliqué el proyecto (inclusivo) a un conservatorio de un pueblo de Córdoba. Me desplazé allí porque ellos habían visto también el proyecto

de Valencia pero les gustaba más el nuestro, porque consideraban que tiene que estar todo el alumnado incluido, sin restricción alguna.” (E7H)

En definitiva, podemos concluir que la actitud del profesorado de los CMUS es positiva, aunque con matices en sus manifestaciones y expresiones de lo que significa la inclusión educativa para el alumnado ACNEAE, a tenor de las prácticas docentes llevadas a cabo. Por ende, Navas y Castillo (2007) en su investigación sobre las actitudes del profesorado de conservatorio sobre la integración, invitan a incrementar las actitudes positivas, “Cambiar las actitudes de los docentes es un reto y, a la vez, una vía de trabajo que queda abierta.” (p. 56)

6.4 Prácticas educativas inclusivas en los CMUS

En relación a las *prácticas educativas inclusivas*, los participantes en las entrevistas apelan mayoritariamente a la experiencia profesional, haciendo referencia a las actividades en grupo y a la participación de todo el alumnado en las formaciones instrumentales y vocales, aplicando adaptaciones metodológicas en mayor o menor medida, pero no curriculares como describe el siguiente entrevistado: “sobre todo más que curriculares, que a lo mejor también sabemos que ese sería un último recurso, sí más metodológicas” (E6H). También encontramos opiniones contrarias a las adaptaciones de los elementos prescriptivos del currículo, como expresa el cuarto entrevistado: “Hay un programa y una prueba, y al no ser una enseñanza obligatoria... La adaptación curricular en principio es algo que no se contempla” (E4H). Sin embargo, la mayoría de los participantes reconocen la utilidad de emplear variantes metodológicas en función de las necesidades individuales de cada aprendiz: “Yo no puedo darle una hora seguida de clase, entonces, adapto la metodología con él. Entonces, le estoy enseñando música y él está disfrutando” (E7H).

Los docentes apuntan al desarrollo de las clases individuales como el espacio idóneo para el óptimo tratamiento de la diversidad: “cada niño es un mundo. Entonces, insisto, la parte buena nuestra es que podemos individualizarlo mucho, eso es nuestro fuerte” (E6H). Del mismo modo se expresa el cuarto entrevistado: “Aprovechando que tenemos una clase individual, es que ahí es muy ventajoso” (E4H); incluso el tercer participante describe como apropiado y diferencial el trabajo individual con el discente: “El hecho de que las clases sean individuales marca una diferencia grande con respecto a otros centros de educación reglada [...] estamos adoptando estrategias continuamente para alcanzar unos mínimos, adaptando el aula para alcanzar esos mínimos” (E3H).

Por otra parte, los entrevistados remarcan las repercusiones positivas que tienen en el alumnado la implementación de prácticas educativas de carácter individualizado, coincidiendo todos ellos en la mejora del rendimiento académico, pero, sobre todo, en los beneficios que produce la enseñanza musical en el crecimiento personal y en el desarrollo integral de los jóvenes. Esto se puede apreciar en respuestas como: “una clase con un alumno de estas características son tres clases de otro alumno, pero la satisfacción es enorme” (E7H), y “Si la niña sale más contenta de clase, sale más feliz, sale más relajada, ... y le aporta, le estamos ayudando muchísimo más a esa niña que a un chaval que ha aprendido las semicorcheas” (E6H).

Para concluir este apartado, anotamos las observaciones de los entrevistados sobre las ventajas que como docentes tienen sobre el crecimiento, formación y evolución del alumno, así como la gratitud personal que supone el desempeño profesional: “Somos unos privilegiados, los profesores de conservatorio estamos 10 años en contacto con el alumnado. Son muchos años y por tanto, tienes un conocimiento del alumno brutal, tenemos que aprovechar eso” (E7H). Respecto a la satisfacción personal producida por la praxis educativa del docente, el entrevistado número seis añade: “Si de repente te dan

herramientas y consigues que un niño de estos pase de no hacer nada a obtener resultados, pues entonces tú también te sientes mucho más orgulloso” (E6H).

Resulta de especial relevancia para los docentes de los CMUS, la propuesta que en relación a las prácticas educativas inclusivas se recogen en el Plan de Atención a la Diversidad del Conservatorio Profesional de Música de Getafe.

6.5 Propuestas de mejora

La última parte de la entrevista la enfocamos a preguntas y respuestas relacionadas con las propuestas de mejora, lo cual implica una reflexión y autocrítica por parte de los docentes y el planteamiento de medidas correctoras.

La mayoría de los docentes abogan por incrementar los planes de formación específica en inclusión educativa y por la incorporación de profesorado de apoyo especialista, en concreto, la figura del Orientador de centro: “supongo que más formación, disponer de orientadores, de personal con formación específica” (E3H). El primer entrevistado, además de reclamar un departamento específico de orientación para los CMUS, señala la importancia del autoconocimiento en la materia educativa referente a la inclusión: “Falla el Departamento de Orientación. Ver, elaborar o leer un protocolo puede servir, como mínimo, para desarrollar e implementar algunas prácticas o cuestiones. De nuevo, autocrítica y vigilancia” (E1H).

En definitiva, el profesorado de los CMUS no demanda recursos materiales, económicos o financieros, las declaraciones van más encaminadas en el aspecto personal (déficit de formación específica) y en la petición de recursos humanos (orientadores, profesorado de apoyo, etc.) como apunta el segundo participante en sus declaraciones relativas al déficit de formación: “seguir haciendo cursos de formación del profesorado. [...] deberíamos de tener más cursos de formación” (E2M); o la quinta persona

entrevistada, como ejemplo de las demandas de personal cualificado para los centros: “Primero un orientador, nosotros tendríamos que tener aquí una persona, una orientadora-psicóloga, como los colegios, que cuando tenemos estos problemas, nos asesoraran, porque, la disparidad que puede haber en las necesidades especiales de los alumnos es amplia” (E5M).

Autores como González y Martínez (2012), realizaron un estudio sobre las propuestas de mejora para la inclusión educativa, medidas de atención a la diversidad en el contexto gallego, llegando a conclusiones similares a las alcanzadas en nuestra investigación. En consecuencia, existen diferencias notables entre los centros de enseñanza reglada obligatoria y los centros de enseñanza reglada no obligatoria (CMUS), puesto que los primeros cuentan con los servicios y recursos óptimos, profesionales especializados para la atención a la diversidad, la figura del orientador, de Profesor en Pedagogía Terapéutica, y Profesor de Audición y Lenguaje. Por el contrario, las mayores demandas expuestas a lo largo de las entrevistas y en particular, en las propuestas de mejora que los docentes participantes manifiestan son: la necesidad de contar en los Conservatorios de Música de un orientador o profesionales especialistas en este campo así como la pertinencia de documentos institucionales y planes de atención a la diversidad que guíen la práctica docente en favor de la inclusión.

7. CONCLUSIONES

El desarrollo de este Trabajo Fin de Máster surge de la necesidad de dar respuesta a cuestiones relacionadas con la educación inclusiva en los CMUS, concretamente, los Conservatorios de Música de la Comunidad Autónoma de Galicia. Los objetivos propuestos para este trabajo de investigación pretendían: conocer el grado de implementación de prácticas educativas inclusivas, la actitud y participación del profesorado en dichas prácticas, así como la adquisición de conocimientos en relación al tratamiento de la diversidad en el aula y la mejora de la calidad educativa.

En consecuencia, exponemos a continuación las conclusiones que se derivan del análisis de los datos, de las respuestas obtenidas de los participantes, así como del conocimiento alcanzado a través del trabajo de campo. Para facilitar al lector la inteligibilidad de esta sección del trabajo, optaremos por presentar las conclusiones siguiendo el orden establecido en los distintos apartados o epígrafes del cuerpo de la entrevista.

En relación al Bloque I de Educación Inclusiva, una de las cuestiones que nos planteábamos era el acceso del alumnado a los CMUS, pues bien, los datos indican que la prueba no supone un obstáculo para la incorporación de los jóvenes que deseen cursar estudios musicales, consiste en la realización de ejercicios sencillos que animan a la participación en dichas pruebas y facilitan el ingreso posterior al centro educativo. Sin embargo, el porcentaje de alumnado ACNEAE matriculado representa menos del 5% del alumnado total de los CMUS.

Respecto al perfil de este alumnado, los casos más habituales son TEA, TDH, Asperger, altas capacidades e hiperactividad, y la atención educativa del profesorado es manifiestamente mejorable. Los docentes, en la mayoría de los casos, expresan

desconocimiento para afrontar los problemas en el aula, siendo más evidentes las dificultades en las clases colectivas, pero a su vez, firman que éstas representan la mejor forma de integración y de progreso del alumnado ACNEAE.

En cuanto a la formación docente en el campo de la inclusión educativa, Bloque II, conseguimos mayor unanimidad en las respuestas de los entrevistados, ya que todos ellos declaran escasa o nula formación en educación inclusiva, la cual suplen con experiencia y habilidades profesionales, empero, todos demandan poder recibir mayor formación específica, independientemente del organismo que acredite dicha formación (CEFORE, Universidad, Ponentes especialistas, etc.).

Sobre la actitud del profesorado hacia la inclusión, los participantes concuerdan en la postura abierta, positiva, sensible y empática con las dificultades que presentan los alumnos, suscitando en ellos la autocrítica y una profunda reflexión para la mejora de sus prácticas educativas. Por otra parte, cabe resaltar el desconocimiento general de las políticas de inclusión educativa y su desarrollo en las enseñanzas artísticas.

Acerca de la participación en proyectos de inclusión educativa entre los entrevistados, ésta resulta minoritaria, tan solo dos entrevistados refieren la colaboración en grupos de trabajo para la elaboración de protocolos internos del centro y la participación directa en el desarrollo de proyectos de inclusión educativa específicos para las enseñanzas artísticas de la música.

En el Bloque IV, preguntábamos a los docentes sobre sus prácticas educativas inclusivas, manifiestan que dichas prácticas se circunscriben al aprovechamiento de las clases individuales, a adaptaciones metodológicas diferenciadas y a estrategias docentes en el aula, aspectos que repercuten muy positivamente en el desarrollo personal y académico del alumnado ACNEAE.

Para finalizar, interpelamos a los participantes para conocer sus propuestas de mejora que favorezcan la inclusión educativa del alumnado, entre ellas, demandan básicamente la existencia de un Departamento de Orientación en el centro y el incremento de los planes de formación del profesorado. Asimismo, declaran ser suficientes los medios materiales disponibles, no así los recursos humanos, por lo que solicitan mayor asesoramiento técnico y profesorado de apoyo especialista.

Por consiguiente, dando respuesta al objetivo general de nuestra investigación, Conocer la realidad de la Educación Inclusiva en los Conservatorios Profesionales de Música de Galicia, podemos afirmar que, a pesar de los esfuerzos realizados por parte de la administración educativa y de los profesionales docentes que desempeñan su trabajo en los CMUS de Galicia, falta un gran recorrido en al aspecto de la inclusión hasta llegar a los niveles óptimos que requiere la realidad educativa actual.

La falta de una normativa específica, el déficit de recursos humanos – profesionales de apoyo especialistas, orientadores, etc., así como la escasa formación del profesorado relativa a las prácticas educativas inclusivas y al tratamiento de la diversidad (en especial, alumnado que presenta un diagnóstico singular), hace que la enseñanza artística de la música en dichos centros educativos presente carencias notables. No obstante, el proyecto educativo inclusivo implementado con éxito en uno de los centros de la Comunidad invita a pensar que será exportado, más pronto que tarde, al resto de los conservatorios de música, por sus reconocidos resultados positivos en este campo.

Respecto a las limitaciones encontradas a lo largo del trabajo de investigación, se pueden destacar las siguientes: por un lado, el campo de actuación, tanto a nivel de centros educativos como de participantes ha sido limitado. En total han sido ocho docentes entrevistados de cuatro Conservatorios Profesionales de Música de los siete de titularidad autonómica (A Coruña, Santiago, Ferrol, Lugo, Ourense, Pontevedra y Vigo). Por otra

parte, no existen antecedentes de investigaciones en inclusión educativa en los CMUS de Galicia, por lo que, a la vez que resulta de gran interés la exploración en este ámbito de actuación, la falta de información documental, de normativa y legislación específica para el contraste de los datos y sobre todo, de investigaciones previas, complica enormemente el desarrollo de este trabajo.

Acerca de las líneas futuras de investigación, el desarrollo de este trabajo invita a su continuidad, con el objetivo de incrementar el trabajo de campo, mayor número de entrevistas a docentes pertenecientes a la totalidad de los Conservatorios Profesionales de Galicia, de este modo, los datos resultantes obtenidos de la nueva investigación serían trascendentales para la comunidad científica. Igualmente, al mismo tiempo que se amplía el ámbito de actuación en dicha Comunidad Autónoma, esta investigación podría replicarse en el resto del territorio español, con los mismos objetivos que la realizada, análisis de documentación, proyectos educativos inclusivos, formación específica del profesorado, prácticas educativas relevantes; de esta manera, el planteamiento de un objetivo inicial más ambicioso permitiría elevar la categoría de la investigación a nivel estatal, lo que podría producir implicaciones político-administrativas más profundas.

A modo de conclusión final, la práctica educativa en los Conservatorios de Música debe orientarse a la mejora e implementación de procesos de inclusión, en la búsqueda permanente de ofrecer una educación de calidad para todo el alumnado, eliminando las barreras y obstáculos para el acceso y disfrute del aprendizaje musical como señal de integración y participación verdadera.

BIBLIOGRAFÍA

- Abreu, J. A. (2013). Discurso del Maestro José Antonio Abreu durante la inauguración oficial del Festival de Salzburgo. Disponible en <http://www.fundamusical.org.ve/salzburgo/discurso.html>.
- Abreu, José Antonio. (2017). «La música es un camino de rescate para la integración» <https://www.cambio16.com/jose-antonio-abreu-la-musica-es-un-camino-de-rescate-para-la-integracion/>
- Aguerrondo, I. (2007). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 145, 61-80.
- Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.
- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio?. *Journal of educational change*, 5(4), 1-20.
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de pedagogía*, (349), 78-83.
- Angenscheidt, L., Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias psicológicas*, 11(2), 233-243.
- Aparicio, C. (2016). Percepciones sobre el ejercicio del rol directivo y sus alcances para el aprendizaje de la democracia. *Gestión de la educación*, 6(1), 71-86.
- Arias Beltrán, L. T., Bedoya Agudelo, K., Benítez Pérez, C., Carmona Cortés, J. L., Castaño Úsuga, J. C., Castro Garavito, L. M., Pérez Corrales, L. Y., y Villa Betancur, L. M. (2007). Formación docente: una propuesta para promover

- prácticas pedagógicas inclusivas. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(47), 154-172.
- Arias Valencia, M. M., Giraldo Mora, C. V. (2011). El rigor científico en la investigación cualitativa. *Invest Educ Enferm.*, 29(3), 500-514.
- Arnaiz, P. (2004): La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Revista Educación, desarrollo y diversidad*, 2(7), 25-40.
- Bolívar Chávez, Oscar E., Veliz Briones, Vicente F., Alcivar Cedeño, Andrea K., Zambrano Sornoza, Johanna M., Cruz Mendoza, Juan C. (2018). La enseñanza de la música. Una estrategia pedagógica para la educación Inclusiva. *Polo del Conocimiento: Revista científico – profesional*, 3 (12), 135-148.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., and, Shaw, L. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., Ainscow, M., Denise, K. (2006). *Index for inclusion. Developing play, learning and participation in early years and childcare*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM.
- Castillo, E., Vásquez, M. L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34(3), 164-167.
- Cerdá Marín, M. C., Iyanga Pendi, A. (2013). *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. Volumen 6, número 3.

Coll, C., Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile.

Decreto 120/1998, de 23 de abril, por el que se regula la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Decreto 198/2007, de 27 de septiembre, por lo que se establece la ordenación del grado elemental de las enseñanzas de régimen especial de música.

Decreto 203/2007, de 27 de septiembre, por lo que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de régimen especial de música.

Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica 2/2006.

Decreto 163/2015, de 29 de octubre, por el que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Música, en las especialidades de Composición, Interpretación, Musicología y Pedagogía, en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Decreto 171/2016, de 24 de noviembre, por el que se establece el Plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Música, en las especialidades de Dirección y Producción y Gestión, y se amplían los anexos del plan de estudios correspondiente a la especialidad de Interpretación, establecidos en el Decreto 163/2015, de 29 de octubre, mediante la incorporación de nuevos itinerarios.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO.

- Díaz, I. (2014). Integración de la Música en el Currículo Escolar. Documento en Línea. Recuperado en: http://www.Nome.coqui.net/senderomusical_escolar. Consultado 01 noviembre 2006.
- Domínguez-Lloria, S., Pino-Juste, M. (2020). Gestión y organización de los conservatorios profesionales de música. *Opus*, 26 (2), p. 1-16.
- Dyson, A., Millward, A. (2000). *Escuelas y necesidades especiales: cuestiones de innovación e inclusión*. Sage Publications UK.
- Echeita, G. (1994). A favor de una educación de calidad para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 66-67.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto. REICE, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 6(2), 9-18.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, "Voz y Quebranto". REICE. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2), 99-118.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24.
- Echeita, G., Gutiérrez, A. B. D. (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula: revista de enseñanza e investigación educativa*, 17, 23-36.
- Echeita, G., Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de educación inclusiva*, (327), 31-48.
- Fernández Poncela, A. M. (2020). Música y juventud: beneficios y emociones. *Inventio*, 15(37), 1–13. <https://doi.org/10.30973/inventio/2019.15.37/2>

- Gallego Echeverri, M. (2023). Formación docente para la educación inclusiva en instituciones públicas del Quindío. *Siglo Cero*, 54(4), 11–27. <https://doi.org/10.14201/scero.31473>
- González Fontao, M. P., Martínez Suárez, E. M. (2012). Propuestas de mejora para la inclusión educativa. Las medidas de atención a la diversidad en el contexto gallego. *Innovación Educativa*, n.º 22, 2012: pp. 57-73.
- González, L. (2008). Algunas Estrategias para el Proceso Enseñanza-Aprendizaje. Documento en Línea. Recuperado en: <http://www.monografias.com/trabajo36/>
- González, O. (2008). La Canción como recurso de Educación Intercultural en la Escuela: Cancionero Intercultural. En M. A. Ortiz (Coord.), *Música. Arte. Diálogo. Civilización*. (pp. 27-65). Coimbra (Portugal): Center for Intercultural Music Arts y Grupo de Investigación Hum-742.
- Guanoluisa Almache, F.A.; Bosquez Remache, J.D.; Esparza Pijal, S.B.; Benavides Salazar, C. F. (2023). Apuntes sobre los métodos de investigación y técnicas de recolección de datos utilizadas en la investigación jurídica. *Bibliotecas. Anales de Investigacion*;19(2 especial), 1-17.
- Guba, E. G. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. 29(2), 148-165.
- Gutiérrez, M., Arvelo, L., Licha, I., Briceño Marín, J., De Magalhaes, I. (2015). CUADERNO DE DESARROLLO HUMANO. Prácticas ejemplares en inclusión social y cultura de paz: Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela. PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, M. P. (2010).

Metodología de la investigación. Quinta edición.

León Peláez, M. (2008). “IMPORTANCIA DE LA MÚSICA EN LA ESCUELA”.

Innovación y experiencias educativas.

https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/MARIA_LEON_1.pdf

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Martín González, D. M., González Medina, M., Navarro Pérez, Y., & Lantigua

Estupiñan, L. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas*, 4(40), 90-104.

Medina Sánchez, P.C. (2018, diciembre). Los beneficios de la Música en la Educación Especial. Aplicaciones y aportaciones. *Campus Educación Revista Digital Docente N°12*, p. 5-10. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/12/>

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/>

Navas Martínez, L. y Castillo Martínez, A. I. (2007). Actitudes del profesorado de conservatorio sobre la integración educativa: un análisis exploratorio. Vol. 18, N°1, 1^{er} Semestre pp. 47-58.

Orden del 16 de diciembre de 2011 por la que se autoriza la puesta en marcha, con carácter experimental, de un proyecto inclusivo para la incorporación de alumnado con

necesidades educativas especiales a las enseñanzas elementales de música en el Conservatorio Profesional de Música de A Coruña.

Orden del 13 de junio de 2013 por la que se modifica la Orden del 16 de diciembre de 2011 por la que se autoriza la puesta en marcha, con carácter experimental, de un proyecto inclusivo para la incorporación de alumnado con necesidades educativas especiales a las enseñanzas elementales de música en el Conservatorio Profesional de Música de A Coruña.

Orden del 21 de noviembre de 2016 por la que se regula la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores de Música en la Comunidad Autónoma de Galicia en desarrollo del Decreto 163/2015.

Orden de 8 de septiembre de 2021 por la que se desarrolla el Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación.

Orden de 25 de octubre de 2022 por la que se autoriza, con carácter experimental, un proyecto inclusivo para la incorporación de alumnos con necesidades educativas especiales a las enseñanzas elementales de música en el Conservatorio Profesional de Música de A Coruña.

Parrilla Latas, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la Educación inclusiva. *Revista de Educación*, núm. 327, p. 11-29.

Plan de Atención a la Diversidad. Conservatorio Profesional de Música de Getafe.

Real Decreto 1763/1982, de 24 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Galicia en materia de Educación.

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación.

Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Resolución del 5 de junio de 2014, de la Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, de prórroga del proyecto experimental para la incorporación de alumnado con necesidades educativas especiales a las enseñanzas elementales de música en el Conservatorio Profesional de Música de A Coruña.

Rivera-Fernández, M. L. (2023). Estrategias de desarrollo e inclusión social a través de la cultura. Las sociedades musicales de la Comunidad Valenciana y El Sistema de

- Abreu en Venezuela. *Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo*. Volumen 12, número 1 (2023), pp. 148-163. ISSN: 2254-2035
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., García Jiménez, E. (1999) “La entrevista” en *Metodología de la investigación educativa*, Málaga, Aljibe, pp. 167-184.
- Román García, M. S. (2003). Beneficios del aprendizaje músico-instrumental Los paradigmas Suzuki y Yamaha. Universidad de Cádiz, Facultad de Ciencias de la Educación, pp. 81-96.
- Sánchez Silva, M. (2005). La metodología en la investigación cualitativa. Mundo Siglo XXI. *Revista del Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales del Instituto Politécnico Nacional*. N°1, 115-118.
- Sánchez, L., Muñoz, P. (2020). La formación de alumnado con discapacidad visual en el marco de los conservatorios de música en España, en *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 17, 49-61.
- Sandín Esteban, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Científica*, 18(1), 223-242.
- Santamaría-Cárdaba, N., Torrego, L., Ortiz, R. (2018). Identidad profesional docente y Movimientos de Renovación Pedagógica. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 177-192. doi: 10.15366/tp2018.32.013
- Santos Guerra, M. Á. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2),175-200.

- Soledad, M., Carvajal, D. (2015). El arte como herramienta educativa: un potencial para trabajar la inclusión y la diversidad. *Revista para el aula*, 14(pp. 47-48). Santa Cruz de Tenerife: Ediciones IDEA.
- Taylor, S. J., Bogdan, R. (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. UNESCO.
- UNESCO. (2008). “La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro” Documento de referencia. Conferencia Internacional de Educación, 48°. Ginebra.
- UNICEF (2001). Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas. En HINENI, UNESCO y UNICEF. Ciclo de debates: Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular.
- UNICEF (2006). Convención sobre los Derechos del Niño. UNICEF Comité Español.
- Vázquez García, R. (2010). A tradición oral na comarca da Ulloa. Unha aproximación analítica e descritiva dende a experiencia docente. Deputación de Lugo.
- Verhagen, F., Panigada, L. y Morales, R. (2016). *Revista Internacional de Educación Musical*. N° 4, Julio 2016. Fundación Musical Simón Bolívar, Venezuela.

ANEXOS

Anexo I. Relación de cursos y materias establecidas por especialidades. Grado Profesional

GRADO PROFESIONAL (Decreto 203/2007, DOG do 31 de octubre de 2007)		
CURSO	MATERIAS	
1º - 2º curso	<i>Alumnos/as de piano, acordeón, guitarra e gaita gallega.</i>	Instrumento, lenguaje musical, conjunto, coro.
	<i>Alumnos/as otros instrumentos.</i>	Instrumento, lenguaje musical, orquesta/banda, conjunto.
	<i>Alumnos/as de canto.</i>	Canto, lenguaje musical, coro, idiomas aplicados al canto.
3º curso	<i>Alumnos/as de piano y acordeón.</i>	Instrumento, armonía, conjunto, coro, nuevas tecnologías aplicadas a la informática.
	<i>Alumnos/as de guitarra.</i>	Instrumento, armonía, conjunto, coro, nuevas tecnologías aplicadas a la informática, piano complementario.
	<i>Alumnos/as de gaita gallega.</i>	Instrumento, armonía, conjunto, coro, nuevas tecnologías aplicadas a la informática, piano complementario.
	<i>Alumnos/as otros instrumentos.</i>	Instrumento, armonía, orquesta/banda, nuevas tecnologías aplicadas a la informática, piano complementario.
	<i>Alumnos/as de canto.</i>	Canto, armonía, música de cámara, idiomas aplicados al canto, piano complementario.
4º curso	<i>Alumnos/as de piano y acordeón.</i>	Instrumento, armonía, conjunto, coro, historia de la música, repentización y acompañamiento.
	<i>Alumnos/as de guitarra.</i>	Instrumento, armonía, conjunto, coro, piano complementario, historia de la música.
	<i>Alumnos/as de gaita gallega.</i>	Instrumento, armonía, conjunto, coro, piano complementario, historia de la música.
	<i>Alumnos/as otros instrumentos.</i>	Instrumento, armonía, orquesta/banda, piano complementario, historia da música.
	<i>Alumnos/as de canto.</i>	Canto, armonía, música de cámara, idiomas aplicados al canto, piano complementario, historia de la música.
5º curso	<i>Alumnos/as de piano y acordeón.</i>	Instrumento, análisis, coro, música de cámara, historia de la música, repentización y acompañamiento.

	<i>Alumnos/as de guitarra.</i>	Instrumento, análisis, coro, música de cámara, piano complementario, historia de la música, repertización y acompañamiento.
	<i>Alumnos/as de gaita gallega.</i>	Instrumento, análisis, conjunto, coro, piano complementario, historia de la música.
	<i>Alumnos/as otros instrumentos.</i>	Instrumento, análisis, orquesta/banda, música de cámara, piano complementario, historia da música.
	<i>Alumnos/as de canto.</i>	Canto, análisis, música de cámara, idiomas aplicados al canto, piano complementario, historia de la música.
6º curso	<i>Alumnos/as de piano y acordeón.</i>	Instrumento, análisis, coro, música de cámara, repertización y acompañamiento, itinerario, optativa.
	<i>Alumnos/as de guitarra.</i>	Instrumento, análisis, coro, música de cámara, piano complementario, repertización y acompañamiento, itinerario, optativa.
	<i>Alumnos/as de gaita gallega.</i>	Instrumento, análisis, conjunto, coro, piano complementario, itinerario, optativa.
	<i>Alumnos/as otros instrumentos.</i>	Instrumento, análisis, orquesta/banda, música de cámara, piano complementario, itinerario, optativa.
	<i>Alumnos/as de canto.</i>	Canto, análisis, música de cámara, idiomas aplicados al canto, piano complementario, itinerario, optativa.

Anexo II. Legislación general referente al alumnado con NEE y NEAE

Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

1970 *El Libro Blanco: Educación en España. Bases para una política educativa* de 1969 es un documento, no es una ley de educación. Resultado de unas Jornadas de trabajo realizado por un Comité Internacional de expertos (UNESCO), para hacer un análisis crítico del estado de la educación en España.

El Ministro de Educación y Ciencia, José Luis Villar Palasí, plasmó en la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970 el trabajo del Comité Internacional de expertos:

Título I, Capítulo VII, art. 49 al 53.

Ley de Integración Social de Minusválidos.

1982 En su **Título I, art. 1 al 6** se habla de los principios generales, inspirados por los **art. 49** de la *Constitución*, en la *Declaración de los Derechos del Retrasado Mental* aprobada por las Naciones Unidas el 20 de diciembre de 1971 y en la *Declaración de los Derechos de las Personas con Discapacidad* aprobada por la Asamblea General de la ONU en la Resolución 3447 de 09 de diciembre de 1975.

Es obligación del Estado hacer que los poderes públicos de todas las Administraciones presten todos los recursos necesarios para el ejercicio de los derechos que se invocan, con la prevención, cuidados médicos y psicológicos, la rehabilitación adecuada, la orientación, la integración laboral, la garantía de unos derechos económicos, jurídicos sociales mínimos y la Seguridad Social.

Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial.

1982 Evoca la Constitución Española de 1978, lo que establece el **art. 49** sobre los poderes públicos. También menciona la LGE de 1970 que en su **art. 52** establece las bases de la Educación Especial, entendida como proceso formativo en orden a su desarrollo personal.

Este Real Decreto aborda **Capítulo I** (art. 1 al 13), **Capítulo II** (art. 14 al 19).

El Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial matiza los aspectos de la Ley de Integración Social de Minusválidos y se conecta con los siguientes planteamientos legislativos.

Real Decreto sobre la nueva Ordenación de la Educación Especial.

1985 Este Real Decreto de 1985 reforma y completa el *Real Decreto de 1982 de Ordenación de la Educación Especial*. Evoca la *LGE de 1970*, la *Ley de Integración Social de Minusválidos de 1982* y como base, el **art. 49** de la *Constitución*. Habla del principio de normalización de los servicios a las personas disminuidas, del principio de sectorización de los servicios de atención a los disminuidos y del principio de individualización de su enseñanza.

- Que la institución escolar sea dotada de unos servicios que incidan en su dinámica, con la finalidad de favorecer el proceso educativo, evitar la segregación y facilitar la integración del alumnado disminuido.

- Que contemple la existencia de Centros específicos de Educación Especial, que permitan aprovechar y potenciar al máximo las capacidades de aprendizaje del alumnado disminuido.
- Que se establezca la necesaria coordinación de forma permanente entre los Centros de Educación Especial y los ordinarios.

Ley Orgánica General del Sistema Educativo. LOGSE

Refuerza los principios de normalización e integración presentes en la *Ley de Integración Social de Minusválidos de 1982*, el *Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 1982* y el *Real Decreto sobre la nueva Ordenación de la Educación Especial de 1985*.

1990 En su **TÍTULO I, Capítulo V, art. 36 y 37** hace referencia a la **Educación Especial**.

Art. 36. Recursos necesarios para los ANEE temporales o permanentes, identificación de las necesidades educativas especiales y la atención al ANEE.

Art. 37. Disponer de profesores de las especialidades correspondientes, profesionales cualificados, medios, materiales didácticos, organización del centro escolar, adaptaciones y diversificaciones curriculares.

Ley Orgánica de Calidad de la Educación. LOCE

Capítulo VII, De la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas.

2002 **Art. 40. Principios. Art. 41. Recursos. Art. 42. Incorporación al Sistema Educativo. Art. 43. Principios. Art. 44. Ámbito. Art. 45. Valoración de necesidades. Art. 46. Escolarización. Art. 47. Recursos de los centros. Art. 48. Integración social y laboral.**

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación, en cuanto a la Educación Especial, se refiere a la igualdad de oportunidades para una educación de calidad.

Ley Orgánica de Educación. LOE

TÍTULO II

Capítulo I. Art. 71 al 79. Alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.

2006 **Capítulo II. Compensación de las desigualdades en educación. Art. 80 al 83.**

La Ley Orgánica de Educación, en cuanto a la Educación Especial, se ocupa de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. La Escuela Inclusiva en España avanza en las directrices de convergencia con las corrientes integradoras e inclusivas de otros países más avanzados en esta problemática.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. LOMCE

2013 De acuerdo con la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020, aprobada en 2010 por la Comisión Europea, esta mejora en los niveles de educación debe dirigirse también a las personas con discapacidad, a quienes se les habrá de garantizar una educación y una formación inclusivas y de calidad en el marco de la iniciativa «Juventud en movimiento», planteada por la propia Estrategia Europea para un crecimiento inteligente. A tal fin, se tomará como marco orientador y de referencia necesaria la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con

Discapacidad, adoptada por las Naciones Unidas en diciembre de 2006, vigente y plenamente aplicable en España desde mayo de 2008.

Sección cuarta. Alumnado con dificultades específicas de aprendizaje

Artículo 79 bis. *Medidas de escolarización y atención.*

1. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y valorar de forma temprana sus necesidades.
2. La escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.
3. La identificación, valoración e intervención de las necesidades educativas de este alumnado se realizará de la forma más temprana posible, en los términos que determinen las Administraciones educativas.

Sesenta y uno. *El apartado 3 del artículo 84 queda redactado de la siguiente manera:*

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

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. LOMLOE

En el **Título II** de la LOE sobre Equidad en la educación se pretende subrayar que la educación pública constituye el eje vertebrador del sistema educativo.

Por otra parte, la escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo deberá estar regida por los principios de inclusión y participación, calidad, equidad, no discriminación e igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo y accesibilidad universal para todo el alumnado.

2020

Para impulsar la equidad del sistema educativo, se fortalecen en el capítulo segundo de este título los objetivos y las actuaciones que deben llevar a cabo las Administraciones educativas ante las personas, grupos, entornos sociales y ámbitos territoriales que se encuentren en situación de vulnerabilidad socioeducativa y cultural, a fin de eliminar las barreras que limitan su acceso, presencia, participación y aprendizaje. Con ello se quieren asegurar los ajustes razonables en función de las necesidades individuales y prestar el apoyo necesario para fomentar su máximo desarrollo educativo y social, de manera que todos puedan acceder a una educación inclusiva, en igualdad de condiciones con los demás.

Por otra parte, se señala que, en la admisión del alumnado en centros públicos y privados concertados, las Administraciones públicas garantizarán el derecho a la educación, el acceso en condiciones de igualdad y no discriminación y la libertad de elección de centro por padres, madres o tutores legales y atenderán a una adecuada y equilibrada distribución entre los centros

escolares del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Asimismo velarán para evitar la segregación del alumnado por razones socioeconómicas o de otra naturaleza.

TÍTULO II. *Equidad en la Educación*

CAPÍTULO I

Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

Artículo 71. *Principios.* **Artículo 72.** *Recursos.*

Sección primera. Alumnado que presenta necesidades educativas especiales

Artículo 73. *Ámbito.* **Artículo 74.** *Escolarización.* **Artículo 75.** *Inclusión educativa, social y laboral.*

Sección segunda. Alumnado con altas capacidades intelectuales

Artículo 76. *Ámbito.* **Artículo 77.** *Escolarización.*

Sección tercera. Alumnos con integración tardía en el sistema educativo español

Artículo 78. *Escolarización.* **Artículo 79.** *Programas específicos.*

Sección cuarta. Alumnado con dificultades específicas de aprendizaje

Artículo 79 bis. *Medidas de escolarización y atención.*

CAPÍTULO II

Equidad y compensación de las desigualdades en educación

Artículo 80. *Principios.* **Artículo 81.** *Escolarización.* **Artículo 82.** *Igualdad de oportunidades en el ámbito rural.* **Artículo 83.** *Becas y ayudas al estudio.*

Anexo III. Legislación relativa a las enseñanzas artísticas (alumnado con NEE y NEAE) y a la organización y funcionamiento de los centros educativos que las imparten

Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Disposición adicional tercera. Alumnos con discapacidad.

1. En el marco de las disposiciones establecidas en la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, los centros escolares de nueva creación deberán cumplir con las disposiciones vigentes en materia de promoción de la accesibilidad. El resto de los centros deberá adecuarse a dicha Ley en los plazos y con los criterios establecidos en la misma.
2. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas oportunas para la adaptación del currículo a las necesidades del alumnado con discapacidad.

Decreto 198/2007, de 27 de septiembre, por lo que se establece la ordenación del grado elemental de las enseñanzas de régimen especial de música.

Disposiciones adicionales

Quinta. Alumnado con discapacidad.

1. En el marco de las disposiciones establecidas en la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, los centros escolares de nueva creación deberán cumplir con las disposiciones vigentes en materia de promoción de la accesibilidad. El resto de los centros deberá adecuarse a dicha Ley en los plazos y con los criterios establecidos en la misma.
2. La Consellería de Educación e Ordenación Universitaria adoptará las medidas oportunas para la adaptación del currículo a las necesidades del alumnado con discapacidad. En todo caso, esas adaptaciones deberán respetar en lo esencial los objetivos fijados en este decreto.

Decreto 203/2007, de 27 de septiembre, por lo que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de régimen especial de música.

Disposiciones adicionales

Segunda. Alumnado con discapacidad.

1. En el marco de las disposiciones establecidas en la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, los centros escolares de nueva creación deberán cumplir con las disposiciones vigentes en materia de promoción de la accesibilidad. El resto de los centros deberá adecuarse a dicha Ley en los plazos y con los criterios establecidos en la misma.
2. La Consellería de Educación e Ordenación Universitaria adoptará las medidas oportunas para la adaptación del currículo a las necesidades del alumnado con discapacidad. En todo caso, esas adaptaciones deberán respetar en lo esencial los objetivos fijados en este decreto.

Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Artículo 3. *Enseñanzas artísticas superiores y expedición de títulos.*

b) Desde el respeto y promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos de conformidad con lo dispuesto en la disposición final décima de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos y principios.

Artículo 12. *Acceso a las enseñanzas oficiales conducentes a los Títulos de Grado en Enseñanzas Artísticas Superiores.*

2. Las Administraciones educativas dispondrán de sistemas de información y procedimientos de acogida y orientación de los estudiantes de nuevo ingreso para facilitar su incorporación a las enseñanzas artísticas superiores correspondientes. Estos sistemas y procedimientos deberán incluir, en el caso de estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, los servicios de apoyo y asesoramiento adecuados, que valorarán la necesidad de posibles adaptaciones curriculares.

Artículo 16. *Admisión a las enseñanzas artísticas oficiales de Máster.*

3. Estos sistemas y procedimientos deberán incluir, en el caso de estudiantes con necesidades educativas específicas derivadas de la condición de discapacidad, los servicios y apoyo y asesoramiento adecuados, que evaluarán la necesidad de posibles adaptaciones curriculares.

Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece en el **artículo 58** que corresponde al Gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas y al Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, definir la estructura y el contenido básico de los diferentes estudios de enseñanzas artísticas superiores regulados en la misma. El **artículo 46** de la citada ley establece que la definición del contenido de las enseñanzas artísticas superiores, así como la evaluación de las mismas, se hará en el contexto de la ordenación de la educación superior española en el marco europeo. Este real decreto, por tanto, es un instrumento idóneo e indispensable para asegurar el denominador común que garantice la validez de los títulos a los que conducen las enseñanzas que se regulan.

Disposición adicional primera. Alumnos con discapacidad.

1. En el marco de lo establecido en la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, se deberán cumplir las disposiciones vigentes en materia de promoción de la accesibilidad.
2. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas oportunas para la adaptación del plan de estudios a las necesidades del alumnado con discapacidad.

Decreto 223/2010, de 30 de diciembre, por el que se establece el Reglamento orgánico de los conservatorios elementales y profesionales de música y de danza de la Comunidad Autónoma de Galicia.

Artículo 1º. *Objeto y ámbito de aplicación.*

1. Este decreto establece el Reglamento orgánico de los conservatorios elementales y profesionales de música y de danza de titularidad de la Xunta de Galicia.
2. También será de aplicación a los conservatorios de música y de danza de titularidad de las entidades locales, y a los centros privados de enseñanzas de música y de danza en todos aquellos aspectos que no contravengan lo establecido en su legislación específica y los límites fijados por ella.

Artículo 2º. *Carácter y enseñanzas de los conservatorios profesionales de música y de danza de la Xunta de Galicia.*

1. Los conservatorios elementales y profesionales de música y de danza dependientes de la consellería competente en materia de educación son centros docentes públicos que imparten las enseñanzas elementales y las enseñanzas artísticas profesionales de música y de danza de régimen especial definidas en el artículo 45º.2 a) y b) de la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación.
2. La autorización y modificación de las enseñanzas y de la oferta formativa para impartir dichas enseñanzas corresponde a la consellería competente en materia de educación.

Artículo 3º. *Creación, denominación y supresión de los centros que impartan enseñanzas regladas de música o de danza.*

1. La creación y supresión de los conservatorios de música y de danza dependientes de la consellería competente en materia de educación corresponde a la Xunta de Galicia mediante decreto, a propuesta del titular de dicha consellería.
2. Las corporaciones locales podrán promover la creación de conservatorios de música o de danza. Corresponde a la consellería competente en materia de educación la autorización de dichos centros que, en todo caso, deberán reunir las condiciones establecidas en el Real decreto 303/2010, de 15 de marzo, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas reguladas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación.
3. Los conservatorios de música y de danza creados de acuerdo con lo que se establece en el apartado anterior tendrán, a todos los efectos, el carácter de centros públicos, de acuerdo con la disposición adicional segunda de la Ley orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación.
4. Asimismo, es competencia de la consellería competente en materia de educación la autorización de centros privados que impartan enseñanzas de música o de danza que, en todo caso, deberán reunir las condiciones establecidas en el Real decreto 303/2010, de 15 de marzo, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas reguladas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación.
5. Los centros públicos que impartan las enseñanzas de música o de danza establecidas en el artículo 48º de la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación se denominarán genéricamente, según las enseñanzas que imparta:
 - a) Conservatorio elemental de música.
 - b) Conservatorio elemental de danza.
 - c) Conservatorio profesional de música.
 - d) Conservatorio profesional de danza.

6. Los conservatorios de música y de danza podrán tener una denominación específica que aprobará la consellería competente en materia de educación, a propuesta del consejo escolar del conservatorio.
7. No podrán existir en la misma localidad conservatorios de música y de danza con la misma denominación específica.
8. Los centros privados se denominarán genéricamente centros autorizados, y deberán tener una denominación específica que los identifique y no podrán utilizar denominaciones que induzcan a error.
9. Todos los conservatorios de música y de danza utilizarán la denominación genérica en lengua gallega en sus letreros, impresos y sellos y, en general, siempre que se utilice el nombre del conservatorio.
10. En todos los conservatorios de música y de danza dependientes de la consellería competente en materia de educación de la Xunta de Galicia figurará en la fachada del edificio, en lugar visible, un letrero con el escudo de Galicia y las expresiones: Xunta de Galicia, la denominación específica de la consellería competente en materia de educación y la denominación del conservatorio. También podrá figurar el escudo y el nombre del ayuntamiento en el que esté situado el conservatorio.
11. Todos los conservatorios de música y de danza dependientes de la consellería competente en materia de educación de la Xunta de Galicia tendrán un sitio web con la misma imagen corporativa a fin de conseguir una mayor proyección exterior y potenciarlo como canal de información de su actividad.

Decreto 163/2015, de 29 de octubre, por el que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Música, en las especialidades de Composición, Interpretación, Musicología y Pedagogía, en la Comunidad Autónoma de Galicia.

La Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, modificada por la Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, establece los principios Generales que deben regir el sistema educativo, y en su **artículo 46**, que la definición del contenido de las enseñanzas artísticas superiores, así como su evaluación, se hará en el contexto de la ordenación de la educación superior española en el marco europeo.

Asimismo, en su **artículo 58.1**, establece que le corresponde al Gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas y al Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, definir la estructura y el contenido básicos de los diferentes estudios de enseñanzas artísticas superiores regulados en la ley.

Disposición adicional primera. Alumnado con discapacidad

1. En el marco de lo establecido en el Real decreto legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley general de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, se deberán cumplir las disposiciones vigentes en materia de promoción de la accesibilidad.
2. La consellería competente en materia de educación adoptará las medidas oportunas para la adaptación del presente plan de estudios a las necesidades del alumnado con discapacidad.

Orden del 21 de noviembre de 2016 por la que se regula la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores de Música en la Comunidad Autónoma de Galicia en desarrollo del Decreto 163/2015.

El plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Música en la Comunidad Autónoma de Galicia fue establecido por el Decreto 163/2015, de 29 de octubre, en desarrollo del Real decreto

631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de grado de Música establecidas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, modificada por la Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Dicho plan de estudios regula la estructura de las enseñanzas, así como las condiciones de acceso, matrícula, organización y evaluación, en consonancia con lo dispuesto en el Real decreto 1614/2009, de 26 de octubre, modificado por el Real decreto 21/2015, de 23 de enero, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores.

De conformidad con lo expuesto, y de acuerdo con la disposición final primera del citado Decreto 163/2015, de 29 de octubre,

Artículo 8. *Acceso para aspirantes con discapacidad*

1. De acuerdo con lo establecido en el artículo 74.5 de la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación los/las aspirantes al acceso y admisión a las enseñanzas superiores de Música que presenten alguna discapacidad podrán requerir la adaptación que corresponda para la realización de las pruebas de acceso a dichas enseñanzas.

2. A tal efecto, los/las aspirantes con alguna discapacidad deberán presentar, junto con su inscripción en el procedimiento de acceso y admisión a las enseñanzas superiores de Música, la documentación que acredite oficialmente su discapacidad y una solicitud de adaptación de los medios y condiciones de realización de la prueba de acceso que corresponda.

3. Le corresponde al tribunal encargado de la organización, realización y calificación de cada prueba adoptar las medidas precisas y adaptar los medios y las condiciones de realización de la prueba, al objeto de permitir que los/las aspirantes con discapacidad puedan realizar la prueba correspondiente en condiciones de igualdad con el resto de aspirantes.

Artículo 39. *Programación de las PE curriculares*

Una vez recibida la solicitud del alumnado, y tras la asignación de un/a profesor/a tutor/a por parte de la dirección oído el departamento correspondiente, la programación en la que se concretará la realización de las PE deberá fijar los objetivos formativos y las actividades a desarrollar. Los objetivos se establecerán considerando las competencias generales, transversales y específicas de la titulación y de la especialidad, y los contenidos se definirán de manera que aseguren la relación directa de las competencias a alcanzar en los estudios cursados. En cualquier caso, se procurará que la programación se conforme siguiendo los principios de inclusión, igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal.

Decreto 171/2016, de 24 de noviembre, por el que se establece el Plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Música, en las especialidades de Dirección y Producción y Gestión, y se amplían los anexos del plan de estudios correspondiente a la especialidad de Interpretación, establecidos en el Decreto 163/2015, de 29 de octubre, mediante la incorporación de nuevos itinerarios.

La Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, modificada por la Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, establece los principios generales que deben regir el sistema educativo, y en su **artículo 46** que la definición del contenido de las enseñanzas artísticas superiores, así como su evaluación, se hará en el contexto de la ordenación de la educación superior

española en el marco europeo. Asimismo, en su **artículo 58.1**, establece que corresponde al Gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas y al Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, definir la estructura y el contenido básicos de los diferentes estudios de enseñanzas artísticas superiores regulados en la ley.

Disposición adicional primera. Alumnado con discapacidad

1. En el marco de lo establecido en el Real decreto legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley general de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, se deberán cumplir las disposiciones vigentes en materia de promoción de la accesibilidad.

2. La consellería competente en materia de educación adoptará las medidas oportunas para la adaptación del presente plan de estudios a las necesidades del alumnado con discapacidad.

Orden de 25 de octubre de 2022 por la que se autoriza, con carácter experimental, un proyecto inclusivo para la incorporación de alumnado con necesidades educativas especiales a las enseñanzas elementales de música en el Conservatorio Profesional de Música de A Coruña.

Artículo 1. Objeto y ámbito de aplicación

El objeto de la presente orden es autorizar, con carácter experimental, la realización de un proyecto inclusivo para la incorporación de alumnado con necesidades educativas especiales a los estudios elementales de música en el Conservatorio Profesional de Música de A Coruña, a partir del curso académico 2022/23. Este proyecto tendrá carácter de innovación educativa para los efectos de reconocimiento del profesorado participante en él por el número de horas dedicadas a esta función, de acuerdo con la legislación vigente.

Artículo 2. Marco legal

La experiencia educativa que se autoriza estará encuadrada dentro de las enseñanzas dispuestas en el Decreto 198/2007, de 27 de septiembre, por lo que establece la ordenación del grado elemental de las enseñanzas de régimen especial de música, y se regirá por la normativa vigente en referencia a dichas enseñanzas, excepto en aquellas particularidades descritas en la presente orden.

Artículo 3. Destinatarios

El presente proyecto va dirigido al alumnado con necesidades educativas especiales, escolarizado en centros ordinarios o de educación especial, con el correspondiente dictamen de escolarización, que se considere apto para seguir las enseñanzas musicales de grado elemental. El alumnado deberá tener autonomía suficiente para desenvolverse en el centro sin precisar asistencia individual del personal docente y/o no docente.

Artículo 7. Organización académica

El alumnado matriculado a través de la reserva de plazas regulada en esta orden dispondrá de una sesión semanal de clase individual de instrumento. Además, podrán disponer de una hora de clase colectiva con el resto de alumnado matriculado en la especialidad, siempre que la disponibilidad de profesorado, tiempos y espacios del centro lo permita.

La organización de los periodos lectivos para las materias de Lenguaje Musical y de Educación Auditiva y vocal para el alumnado matriculado a través de este proyecto será de dos sesiones semanales para la materia de Lenguaje Musical y de una para la de Educación Auditiva e Vocal.

La duración de dichas sesiones para el alumnado con necesidades educativas especiales será la que el equipo de profesores/as determine en función de las competencias curriculares de cada alumno/a. La relación numérica máxima entre el profesorado y el alumnado participante en el proyecto que se autoriza será:

- a) En las clases de enseñanza no instrumental: 1/5.
- b) En las clases de enseñanza instrumental individual: 1/1.

Artículo 8. *Medidas para a atención educativa del alumnado matriculado en el programa*

El alumnado con necesidades educativas especiales matriculado en el grado elemental de música será objeto de un seguimiento específico por parte del equipo de profesores/as del centro, bajo la supervisión del coordinador/a del proyecto y con asesoramiento del servicio de inspección correspondiente y del equipo de orientación específico de A Coruña, cuyo objetivo será:

- Determinar las necesidades que presenta cada alumno/a para seguir estas enseñanzas, y precisar las medidas para su atención educativa que contribuyan a un óptimo desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Artículo 11. *Coordinación del proyecto*

El director/a del centro, en colaboración con el coordinador/a del proyecto, velará por el desarrollo del proyecto inclusivo y por la coordinación de los agentes implicados.

Artículo 12. *Comisión de seguimiento del proyecto*

La Dirección General de Formación Profesional, a través de una Comisión constituida a tal efecto, velará pola continuidad del proyecto y se responsabilizará de la difusión del material elaborado, para su posible utilización en otros conservatorios.

Artículo 13. *Duración do proyecto*

El proyecto tendrá una duración de dos cursos académicos, prorrogables en períodos de dos cursos académicos luego de un informe favorable de la Comisión de seguimiento emitido con base a su adecuación a las condiciones y objetivos indicados en su puesta en marcha, y en la permanencia de las circunstancias que justificaron su implantación.