



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

**MÁSTER DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES. EDUCACIÓN,
COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL, ECONOMÍA Y EMPRESA**

TRABAJO FIN DE MÁSTER:

**LA MÚSICA COMO HERRAMIENTA
INTERCULTURAL EN INFANTIL: UN
ESTUDIO DE CASO EN SEGOVIA**

Autora: María Eugenia Acosta de la Fuente

Tutores: Dr. José Luis Parejo
Dra. Inés María Monreal Guerrero

Junio, 2018

"El viaje del descubrimiento no consiste en descubrir nuevos paisajes, sino en mirar con nuevos ojos" Marcel Proust

Aunque a lo largo del trabajo se tratan de utilizar palabras genéricas o aludir a ambos géneros, por motivos de economía del lenguaje, en ocasiones se usa el masculino genérico que corresponde indistintamente a ambos géneros de acuerdo con los principios de igualdad que recoge la Universidad de Valladolid.

Los datos de las personas que participan en la investigación se acogen a los principios de confidencialidad y privacidad, por lo que toda información sensible de ser identificable será visible para el equipo investigador y únicamente se expondrán aquellos datos que estén autorizados.

AGRADECIMIENTOS

En todos los proyectos de la vida —por lo menos en la mía—, ya sean académicos, personales, voluntarios, obligados, agradables o sacrificados, las personas forman una parte esencial de una manera u otra. Estas personas y las relaciones que las unen son las que empujan el proyecto y lo llevan juntas adelante, son las que transforman una idea en una realidad, un problema en una solución, las que buscan nuevas salidas a los caminos que se acaban y las que te invitan a crecer, casi sin que te des cuenta. Por ello, es necesario que dedique un espacio a agradecer a todas las personas que, lo sepan o no, han realizado conmigo el camino recorrido para lograr concluir este documento. Empiezo agradeciendo a todos los profesores y profesoras del máster su ayuda en la aproximación y conocimiento de la investigación educativa, sobre todo, a mis dos tutores: los doctores José Luis Parejo e Inés María Monreal, que me han guiado atentamente a lo largo de esta investigación a través de tutorías, correcciones, recomendaciones y palabras de aliento.

Sin los niños y niñas de Infantil, este trabajo no hubiera tenido sentido, por lo que tengo que agradecer primero al colegio “Martín Chico” de Segovia, mi colegio, del que guardo recuerdos imborrables que siguen creciendo, por abrirme las puertas y ofrecerme todas las facilidades y apoyo. Agradezco la buena disposición, asesoramiento y enseñanzas de Ivanesa Ramos, la maestra tutora del grupo de estudiantes, que espero que en el futuro continúen; y sobre todo gracias, mil gracias a los niños y niñas de la clase más alucinante del mundo. Por mucho que los mayores nos empeñemos en enseñaros el mundo, sois vosotras y vosotros los que nos abris los ojos para crear uno nuevo.

Las personas y las relaciones más importantes son las que permanecen inalterables en el tiempo y te acompañan en cada proyecto personal, académico o profesional. Si he conseguido finalizar con éxito esta investigación ha sido principalmente por todo el apoyo, el cariño y la fuerza que he recibido de mi familia, (y no digo amigos porque hay amistades tan fuertes que pasan a formar parte directa de mi familia).

Doy mis gracias más sinceras por todo lo que fui, soy y seré a mis padres Andrés y María Eugenia, y me disculpo por no recordárselo tanto como se merecen. Mis padres son el ritmo que no se detiene, el bordón presente en todos mis éxitos y en mi aprendizaje. Gracias a mi hermana Cristina, que aunque este proyecto le haya pillado lejos de casa, ha estado siempre cerca cuando necesitaba su ayuda; y a Félix, por sus tertulias, disquisiciones y por hacerme pensar y aprender con cada conversación. Finalmente quiero expresar mi agradecimiento a mis amigas por escucharme siempre, por aguantar mis monólogos, por “sacarme de casa” y por levantarme el ánimo cuando lo creía perdido. Muchísimas gracias por todo.

RESUMEN

La diversidad cultural presente en la sociedad actual exige un compromiso docente para que todo el alumnado, independientemente de sus características y origen, pueda optar a la mejor educación posible. Planteamos un proyecto de investigación centrado la música como una herramienta favorecedora de la educación intercultural dentro de un aula de Educación infantil en Segovia. El tipo de diseño metodológico escogido ha sido un estudio de caso encuadrado dentro del enfoque cualitativo-interpretativo. Para llevar a cabo la investigación se creó una propuesta de intervención didáctica diseñada para obtener información del alumnado a través de: entrevistas (conversaciones con la infancia), observación participante, recursos audiovisuales, cuaderno de campo y el diario de la investigadora. A partir de la triangulación de resultados, se llevó a cabo un análisis y discusión de estos donde se apreció que la música en contextos de interculturalidad ha favorecido la aparición de conductas y actitudes como el respeto, la aceptación de las diferencias, las interacciones positivas entre el alumnado o una mayor participación en las actividades. Igualmente se pudo visibilizar que la música presenta beneficios relacionados con el ámbito de la inclusión social, por lo que se recomendamos que se incorpore en las prácticas docentes durante el trabajo de la educación intercultural.

PALABRAS CLAVE

Diversidad Cultural, Interculturalidad, Educación Musical, Educación Infantil, Proyecto de Aprendizaje, Investigación Cualitativa, Estudio de Caso.

ABSTRACT

The cultural diversity nowadays demands a teaching commitment so that every student, whatever their characteristics and origin may be, are able to choose the best possible education. We set out a research project focused on music as a tool that encourages multicultural education inside a preschool classroom in Segovia. We chose a case study as the methodological design, which is included inside the qualitative-interpretative approach. In order to fulfill the investigation, an intervention project was created and designed so that we could collect information through interviews (conversations with the childhood), active observation, media resources, the class journal and the researcher journal. From the results' triangulation, an analysis and discussion were made, and we observed that music in multiculturalism contexts led to certain behaviors and attitudes as respect, acceptance of differences, positive interactions between students or more participation in the activities. Likewise, it could be observed that music presents benefits related with social inclusion so, we recommend incorporating it to teaching practices while working on multicultural education.

KEYWORDS

Cultural Diversity, Multiculturalism, Musical Education, Preschool Education, Projects Method, Qualitative Research, Case Study.

ÍNDICE DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. JUSTIFICACIÓN	2
1.2. OBJETIVO GENERAL	3
1.2.1. Objetivos específicos	3
1.3. ESTADO DE LA CUESTIÓN	4
1.4. ESTRUCTURA DEL TRABAJO FIN DE MASTER	7
2. MARCO TEÓRICO	11
2.1. CULTURA	11
2.1.1. Diversidad cultural actual	16
2.1.2. La música a través de la cultura o la cultura a través de la música	20
2.2. INTERCULTURALIDAD	22
2.2.1. Definición de interculturalidad	22
2.2.2. Educación intercultural	25
2.2.2.1. Competencia intercultural y su tratamiento legislativo	29
2.3. LA MÚSICA EN EDUCACIÓN	32
2.3.1. Marco legislativo en educación musical	35
2.4. EDUCACIÓN MUSICAL E INTERCULTURAL EN INFANTIL	37
2.5. RECAPITULACIÓN	39
3. METODOLOGÍA	41
3.1. PARADIGMA Y ENFOQUE DEL ESTUDIO	41
3.2. TIPO DE DISEÑO	45
3.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE OBTENCIÓN DE DATOS	47
3.3.1. Observación participante	47
3.3.2. Entrevista	48
3.3.3. Proyecto de trabajo "La Rana Musical"	49

3.3.4. Diario de la investigadora	50
3.3.5. Cuaderno de campo	51
3.3.6. Recursos audiovisuales	52
3.3.6.1. Grabaciones de vídeo y audio	52
3.3.6.2. Fotografías	52
3.4. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS	53
3.5. CUESTIONES ÉTICO-METODOLÓGICAS	54
4. DESCRIPCIÓN DEL CASO	59
4.1. CONTEXTO DEL CASO	59
4.2. DESARROLLO DEL PROYECTO DE TRABAJO	60
4.2.1. Objetivos, contenidos y criterios de evaluación	63
4.2.2. Fases y actividades	64
4.2.3. Temporalización	70
4.3. TEMAS DEL CASO	72
5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	75
5.1. ¿Cuáles son los comportamientos más significativos cuando se usa la música dentro de un contexto de interculturalidad? ¿Y cuando no?	79
5.2. ¿El alumnado es consciente de la relación entre la música y las culturas?	83
5.3. ¿Afecta la procedencia cultural de la música para su aceptación por parte del alumnado? ¿Cuáles son los otros factores que condicionan su aceptación?	85
5.4. ¿Cuáles son las dinámicas musicales específicas en las que existe una mayor participación por parte del alumnado?	87
5.5. ¿Influye el trabajo con dinámicas musicales a las relaciones sociales e interacciones del alumnado?	89
5.6. ¿Se pueden evitar las preferencias del docente en la elección del repertorio musical intercultural?	92
5.7. ¿Qué dinámicas musicales tienen un mayor potencial para trabajar la interculturalidad?	94
6. CONCLUSIONES	99
6.1 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	103

6.2. RECOMENDACIONES Y PROPUESTAS FUTURAS	104
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
ANEXOS	119
ANEXO I. MATRICES DE OBJETIVOS, CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN	119
ANEXO II. DISEÑO DIDÁCTICO DEL PROYECTO DE TRABAJO	119
ANEXO III. RECURSOS DIDÁCTICOS DEL PROYECTO	119
ANEXO IV. CUADERNO DE CAMPO	119
ANEXO V. DIARIO DE LA INVESTIGADORA	119
ANEXO VI. UNIDAD HERMENÉUTICA DEL ANÁLISIS DE DATOS	119
ANEXO VII. INFORMES DEL <i>ATLAS.TI</i>	119
ANEXO VIII. PERMISOS Y AUTORIZACIONES PARA EL TRABAJO DE CAMPO	119

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Búsqueda de material bibliográfico</i>	5
Tabla 2. <i>Tipos de valores presentes en la sociedad</i>	14
Tabla 3. <i>Teorías y modelos educativos adecuados a las diferentes respuestas ante la diversidad cultural</i>	25
Tabla 4. <i>Resumen de las características de los diferentes paradigmas</i>	43
Tabla 5. <i>Resumen del proceso</i>	47
Tabla 6. <i>Técnicas e instrumentos de obtención de datos</i>	53
Tabla 7. <i>Canvas para la organización general del proyecto</i>	61
Tabla 8. <i>Matriz de secuenciación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación del proyecto secuenciados desde el Decreto 122/2007</i>	63
Tabla 9. <i>Calendario de temporalización del proyecto</i>	70
Tabla 10. <i>Temas éticos y émicos de la investigación</i>	72
Tabla 11. <i>Formulación de categorías y subcategorías</i>	75
Tabla 12. <i>Ejemplo de codificación de documentos</i>	76
Tabla 13. <i>Leyenda de símbolos y colores de la Figura 1</i>	79

ÍNDICE DE FIGURAS E ILUSTRACIONES

Figura 1. Relaciones entre categorías y subcategorías 78

Ilustración 1. Fragmento del vídeo VJ19A.6 80

Ilustración 2. Fragmento del vídeo VV20A.3 81

Ilustración 3. Fragmento del vídeo VX18A.1 83

Ilustración 4. FA8. Resultado de la Actividad 8 "Música ¿Cuál es tu casa?" 84

Ilustración 5. FA12.2 Coreografía de la actividad 12 "¿En la calle 23 o 24?" 85

Ilustración 6. FA9.2 Creación de cotidiáfonos Gracias a la puesta en práctica del proyecto de trabajo y de su posterior análisis 86

Ilustración 7. FA10.1 Participación en la actividad 10. "Un tren hacia África" 87

Ilustración 8. FA21.1. Interacciones en la actividad de "Masajes arábigos" 90

Ilustración 9. Fragmento del vídeo VL16A.1 91

Ilustración 10. Fragmento del vídeo VL16A.2 91

Ilustración 11. FA10.2. Final del baile "Un tren hacia África" 94

Ilustración 12. Fragmento del vídeo VX25A.4 95

Ilustración 13. FA23.12 96

1. INTRODUCCIÓN

Dedicamos estas primeras líneas del Trabajo Fin de Máster (en adelante, TFM) a contextualizar su temática desde una óptica más personal, ya que es la base desde la que parte todo lo demás. En primer lugar, recordamos los primeros pasos que dieron origen a la presente investigación. El TFG realizado por la misma autora, titulado: "La música como área curricular facilitadora de la educación inclusiva en la etapa de educación infantil. Propuesta de intervención", presentado en el curso 2016/2017, pretendía ser un proyecto de investigación que por diferentes circunstancias no se pudo finalizar. Este hecho fue un aliciente más para seguir con temática, pero esta vez desde una óptica científica.

De acuerdo con lo que expusimos en la justificación del TFG, la relación de la autora con la música ha sido fundamental para entender las decisiones tomadas y continuar con el proyecto iniciado e inconcluso. A los primeros años de contacto con la música se ha unido la formación alcanzada después de casi 12 años de dedicación musical con los estudios profesionales de violín y elementales de piano en el Conservatorio de Segovia. Esto ha supuesto una presencia notable de la música en la vida de la autora desde que comenzó a cursar los estudios de grado en Educación Infantil y, particularmente, la Mención en Expresión y Comunicación Artística y Motricidad. De este modo, la música y educación, o la educación y la música han conformado un binomio relevante en la vida personal, académica y profesional, hasta el punto de que sendas disciplinas se han unido y han formado un tema relevante sobre el que investigar y seguir aprendiendo.

El otro de los temas fundamentales de la investigación es la educación intercultural. Un tema que comenzó a hacerse visible durante los estudios de grado y se materializó en las prácticas curriculares que la autora de este trabajo realizó en diferentes centros educativos. Dentro de la intervención docente se puede observar la enorme diversidad de alumnado existente en el aula. Una diversidad que reclamaba una educación verdaderamente inclusiva. Estos hechos, acompañados por la conciencia de una formación permanente, hicieron que se volviera a escoger este mismo tema para el Trabajo Fin de Máster (TFM), con miras a ampliar y profundizar el trabajo iniciado.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN

El presente TFM se realiza atendiendo a los requisitos necesarios para la obtención del *Máster en Investigación en Ciencias Sociales, Educación, Economía y Empresa*, cuyo plan de estudios precisa la defensa pública de un TFM (UVa, 2017b), de acuerdo con los objetivos y competencias establecidas en la guía docente la asignatura, derivadas, a su vez, del *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. De este modo, justificamos la realización del TFM a través de la consecución de las competencias previstas en el título. Por ejemplo, "ser capaz de diseñar un proyecto de investigación conforme a los modelos metodológicos de las áreas de estudio propias de las Ciencias Sociales como ámbito científico de investigación" (UVa, 2017a, p.2) se ha logrado íntegramente con el diseño e implementación del proyecto investigador que se presenta en este documento. Asimismo, la competencia referida a la integración de conocimiento y el abordaje de la complejidad para formular juicios se ha logrado a través del rigor y viabilidad del objeto de estudio de este TFM. Algo coincidente con las características de dicho objeto de estudio expuestas por Arnal, Rincon, & Latorre (1994): *factible*, ya que presenta unos parámetros ajustados a la realidad de la investigación; *relevante*, dado el impacto bibliométrico existente en las bases de datos científicas nacionales e internacionales; *resoluble*, dado que es posible extraer unas conclusiones que respondan a la problemática inicial; *generador de conocimiento y pensamiento crítico* debido a que la temática concreta que desarrolla y, por supuesto, generadora nuevos problemas, conflictos o desafíos que pueden derivar en nuevas investigaciones y, contribuir, al avance en la investigación educativa.

Contemplamos la justificación de este trabajo de investigación dada la relevancia y beneficios educativos que presenta para los participantes del estudio dentro del contexto escolar. A nivel científico, se persigue comprender una realidad educativa a través de una investigación cualitativa de corte naturalista-interpretativo. Según el modelo metodológico elegido, el *estudio de caso*, el contacto y el trabajo de campo con los participantes ha sido continuado y específico dado que la temática y objeto de estudio de este TFM daba respuesta a una realidad y problemática real del centro así como la composición de su alumnado. Así, consideramos que esta investigación puede ser una potencial fuente de transformación de la diversidad del centro, ya no solo para los participantes, sino también para la autora de este documento. Con esto nos queremos referir, por un lado, al aprendizaje personal adquirido con una temática concreta, con experiencias vividas, con las metodologías, técnicas y estrategias de investigación empleadas, estudio del contexto...y, por el otro, al aprendizaje adquirido por el alumnado participante en el proyecto didáctico. Con todo, este trabajo ha representado para su autora una oportunidad única de aprendizaje y aproximación al mundo científico. Ha supuesto un cambio en el modo de

concebir la tarea profesional del maestro en la escuela como una tarea comprometida de atención a la realidad para mejorarla y transformarla a través la investigación educativa.

1.2. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general de la investigación es analizar de qué manera la educación musical intercultural repercute en las actitudes y concepciones del alumnado en un aula de infantil de un colegio urbano situado en la provincia de Segovia.

1.2.1. Objetivos específicos

A partir del objetivo principal anteriormente expuesto se han derivado varios objetivos más concretos que presentamos a continuación con una breve justificación o reseña de cada uno de ellos:

1. Estudiar hasta qué punto la música puede ser una herramienta para la formación en valores y actitudes derivadas de la interculturalidad en el alumnado de Infantil.

Con este objetivo centramos el estudio en los valores que se pueden promover a través de la música a partir de la interculturalidad. En el marco teórico, nos encargaremos de aclarar tales valores que con posterioridad serán estudiados en la fase del trabajo de campo.

1.1. Descubrir qué aspectos de la música promueven una educación intercultural en la etapa de educación infantil.

En un nivel mayor de concreción, en este objetivo nos proponemos conocer o averiguar cuáles son las prácticas musicales específicas que permiten una mayor profundización en los valores interculturales y en la correcta interacción social del alumnado en el aula.

2. Diseñar y llevar a la práctica una propuesta de intervención educativa en la etapa infantil como medio para trabajar la interculturalidad a través de la música.

Uno de los pilares fundamentales del proyecto de investigación es el diseño, implementación y evaluación de una propuesta basada en la interculturalidad utilizando como vehículo la música, de modo que nos permita estudiar, dentro de ese mismo contexto, el resto de los objetivos que detallamos seguidamente.

1. INTRODUCCIÓN

2.1. Conocer y valorar qué actitudes adquiere el alumnado en relación con el ámbito intercultural a través de una propuesta de intervención.

Estudiamos y analizamos cuáles son los cambios en las actitudes o comportamientos desarrollados por del alumnado mediante la propuesta de intervención alrededor de la interculturalidad de manera que se puedan tomar decisiones futuras de acuerdo con los datos obtenidos.

3. Elaborar sugerencias y propuestas de mejora para implementar la disciplina de la Música en Infantil vinculada con la educación intercultural.

Por último, pretendemos buscamos que esta investigación educativa sirva para extraer conclusiones para diseñar propuestas de mejora y de actuación centradas en la intercultural bajo la mediación de la música, que puedan servir a docentes en formación o ejerciendo. Además, así como entendemos el estudio de caso como primera fase de un proceso de investigación, los resultados que se obtengan deberán servir para la continuación de este proceso.

1.3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este epígrafe nos dedicaremos a justificar la relevancia de la temática de este TFM sobre la base de su presencia e impacto científico en el panorama científico nacional e internacional, a través del análisis del estado de la cuestión o estado del arte. Igualmente buscamos posicionar o situar este trabajo a partir de lo ya estudiado y publicado, siguiendo las tendencias y principales líneas de investigación existentes en la actualidad. No debemos pasar por alto que las producciones científicas van ligadas indiscutiblemente al contexto e intereses sociopolíticos del momento. Nos encontramos con un panorama social cada vez **más** multicultural donde es necesaria una respuesta desde la Pedagogía en sintonía con la Declaración de los Derechos Humanos que atienda al principio de igualdad y tolerancia, en el respeto a la diferencia.

Una vez mostrado el contexto donde esta investigación intentará hallar las respuestas o, mejor dicho, comprender la realidad socioeducativa de un aula, a partir de los objetivos, nos centraremos en elaborar el estado de la cuestión siguiendo el modelo de Esquivel (2013). Se trata de exponer el recorrido de lo ya estudiado sobre el tema objeto de estudio, analizar las conclusiones obtenidas, y revisar las recomendaciones expuestas de modo que nos permita avanzar y contribuir con nuestro estudio a la mejora de la investigación educativa. Comenzamos por delimitar los conceptos o palabras clave propios del TFM para realizar la búsqueda en las bases de datos de referencia científica en el ámbito educativo. De entre las palabras clave que

hacen referencia a la investigación, los descriptores elegidos para las búsquedas son: *diversidad cultural*, *educación musical en infantil* e *interculturalidad y música*, con sus correspondientes traducciones al inglés¹. El siguiente paso fue determinar las bases de datos o soportes bibliográficos en los que se realizaba la búsqueda, que reducimos a *Dialnet*, *Eric* y la *Web of Science* (WOS). De este modo, abarcábamos bases de datos nacionales e internacionales de mayor relevancia e impacto. Tras la correspondiente búsqueda, obtuvimos los resultados que se muestran a continuación:

Tabla 1.
Búsqueda de material bibliográfico

	DIALNET	ERIC	WOS
Diversidad cultural	12.148	12.946	33.535
Educación musical en infantil	286	234	102
Interculturalidad y música	254	52	140

Fuente: Elaboración propia.

Observamos a partir de esta tabla 1, el tema más estudiado trata sobre la diversidad cultural, entendida de forma genérica. Si completamos la búsqueda con los descriptores educación musical en infantil o interculturalidad ligada a la música (tanto en el ámbito nacional como internacional) presentan significativamente menos resultados, como era de esperar. Después hicimos una selección más exhaustiva de la literatura científica y pasamos a analizar los estudios más llamativos y que de una u otra manera, influyen o condicionan nuestra investigación además de acercarnos al panorama científico actual. También incluimos un apartado de congresos y conferencias relacionadas con el tema, dado que refleja las tendencias referidas a la interculturalidad y la música.

Comenzamos de un modo global con el trabajo de Rosa M^a Rodríguez Izquierdo sobre *La Investigación sobre Educación Intercultural en España*, donde su autora realiza un recorrido por las publicaciones científicas sobre interculturalidad desde los años 90 hasta el 2009, y donde presenta los temas más estudiados dentro del ámbito intercultural, como pueden ser los modelos de intervención para alumnado inmigrante, las actitudes ante diversas culturas, aspectos relacionados con el lenguaje y bilingüismo, identidad cultural..., para después exponer unas conclusiones sobre la base de la información recogida. En este sentido, una de las conclusiones más significativas a las que llega Rodríguez Izquierdo (2009) apunta a que "existe una escasez

¹ Diversidad cultural: *cultural diversity*.

Educación musical en infantil: *preschool musical education*.

Interculturalidad y música: *multiculturalism and music* (traducción propia).

1. INTRODUCCIÓN

de trabajos que puedan considerarse como estudios sobre educación intercultural" (p. 19), dado que la mayoría solo se centra en prácticas docente compensatorias destinadas al alumnado inmigrante y no conciben la educación intercultural como una materia que atañe al centro en su totalidad.

Desde una perspectiva más internacional, cabe destacar el trabajo de Rohan Nishantha Nethsinghe, que en 2012 se encargó de estudiar cómo se enseñaba la música intercultural en las escuelas de Victoria (Australia), debido a que estudios previos habían demostrado que los docentes se encontraban en dificultades a la hora de educar en interculturalidad, sobre todo, en relación con la música. Los resultados confirmaron el desconocimiento del profesorado sobre el tema, aunque lo más relevante de esta investigación fue la referencia que dedica el autor a la inclusión de artistas expertos o músicos en contacto con la cultura, empleada esta inclusión como recurso que emplea el profesorado para trabajar la interculturalidad y la música. Por último, el autor hace una reflexión acerca de la duración de los programas de educación musical intercultural y defiende que aquellos que son más duraderos provocan un cambio mayor a los que se quedan en episodios breves de aprendizaje (Nethsinghe, 2012).

Con respecto al tratamiento de la música en relación la interculturalidad, encontramos proyectos de investigación como el realizado por la doctora de la Universidad de Granada Amaya Epelde Larrañaga, dentro del contexto pluricultural de la Ciudad Autónoma de Melilla. El estudio se desarrolla alrededor de la inclusión en las escuelas de canciones tradicionales que pertenezcan a todas culturas que existen en la ciudad como medio para "propiciar la convivencia entre culturas" (Epelde Larrañaga, 2011, p. 273). A través del estudio, se dan a conocer las características principales de las canciones de origen hispano, rifeño y árabe y su estrecha relación con cada una de las culturas, además de posibles juegos tradicionales, de manera que los docentes puedan valerse de un repertorio variado y multicultural que poder utilizarlo diariamente. Además, se proponen pautas de actuación tanto a nivel de centro como de aula en materia de interculturalidad y se relaciona con la educación en valores y la formación del profesorado.

Aparte de lo anterior, llevamos a cabo una revisión de tesis doctorales y otros trabajos académicos que pudieran aportarnos nuevas visiones o facilitarnos, al menos, el comienzo de la nuestra. Tras una búsqueda en la plataforma del Ministerio de Educación, TESEO, seleccionamos la tesis defendida en 2011 por la doctora María del Mar Bernabé Villodre titulada: *La Educación Musical como nexo de unión entre culturas: una propuesta educativa para los centros de enseñanza*. Esta tesis hace referencias a la educación musical como herramienta para la interculturalidad o la unión de culturas. Además estudia multiplicidad de contextos y presenta conclusiones muy valiosas para nuestro estudio como la necesidad de un

apoyo legislativo que permita desarrollar adecuadamente propuestas didácticas interculturales, o la idoneidad de la música para el trabajo intercultural, ya que "tanto que resultado de múltiples influencias de diversas procedencias a lo largo de la Historia, se convierte precisamente por ello, en el principal instrumento de educación intercultural" (Bernabé, 2011, pp. 427–428).

Por último, hemos hecho una búsqueda de fuentes documentales provenientes de congresos, seminarios o conferencias nacionales e internacionales destinadas a tratar la educación musical y la interculturalidad. De esta búsqueda no hemos obtenido resultados satisfactorios, por lo que deducimos que no existen congresos especializados en la materia, pero sí hemos hallado encuentros científicos en los que se trata el aspecto musical dentro del discurso intercultural o la interculturalidad en congresos musicales. Citamos, por ejemplo, *The 6th International Conference on Multicultural Discourses*² que tiene presente el arte como uno de sus campos de estudio, o el *SICOE Málaga. Seminario de Interculturalidad, Comunidad y Escuela*, además de congresos estrictamente musicales como el *CEIMUS*, que ya afronta su quinta edición. Por último, mencionamos el congreso nacional *Con Euterpe* que se celebró en el año 2017 en la ciudad de Segovia, en el que, entre otros temas, se trató cómo la educación musical puede conectar al alumnado con su entorno cercano o como potenciadora del trabajo en equipo o el diálogo igualitario, todos ellos elementos y valores potencialmente útiles para una educación intercultural.

Gracias al conocimiento de las investigaciones, actas de congresos y publicaciones académicas revisadas para la elaboración del estado de la cuestión de este TFM, podemos formarnos una idea más acertada y delimitada de lo que se ha trabajado y se trabaja en relación con la música y la interculturalidad en Educación Infantil. Ello nos ha permitido encuadrar nuestro proyecto de investigación en una realidad no ajena a los temas que trabajamos y, como hemos indicado en líneas precedentes, contribuir, de una u otra manera dentro de nuestro contexto específico, al avance del conocimiento pedagógico. Las conclusiones extraídas de otros estudios pueden vincularse con las que obtenemos en este estudio, de modo que será posible comparar contextos y situaciones diferentes e, incluso, abrir nuevos cauces para la investigación en educación intercultural y musical.

1.4. ESTRUCTURA DEL TRABAJO FIN DE MASTER

² La 6ª Conferencia Internacional de Discursos Interculturales (traducción propia)

1. INTRODUCCIÓN

Como podemos observar en el índice, hemos dividido el TFM en seis grandes apartados o capítulos, dentro de los que se incluye este primero de introducción. Aquí se ha presentado la justificación personal y académica de la temática, los objetivos generales que guían la investigación y el estado de la cuestión, a través de un recorrido por el panorama científico actual a niveles nacional e internacional.

El segundo de los apartados es el marco teórico, en el que tratamos de contextualizar y definir los constructos y ámbitos más relevantes para la investigación, además de adaptarlos a nuestro propio contexto. Después de un largo proceso de búsqueda bibliográfica, con su debida organización y selección de la información, conformamos un marco teórico que incluye referencias tanto nacionales como extranjeras y se desarrolla en torno a los conceptos de cultura, diversidad cultural, educación musical, interculturalidad, educación intercultural y, por último, música e interculturalidad.

El siguiente capítulo versa sobre la metodología utilizada en esta investigación. Hablamos por tanto de los paradigmas interpretativo y crítico, entre los cuales situamos la investigación, además de definir el diseño como un *estudio de caso* único e instrumental, centrado en una propuesta de intervención didáctica que se llevará a cabo en un aula de infantil. Exponemos, también, las diferentes técnicas e instrumentos para la obtención de datos, así como los procedimientos de análisis. Para cerrar el capítulo, presentamos los criterios de rigor científico y ético que han guiado el camino de este trabajo científico.

Una vez planteada la parte teórica de la investigación pasamos al cuarto de los apartados, es decir, el desarrollo del estudio caso. En este capítulo se expone la contextualización del caso seleccionado, así como la explicación del proyecto de trabajo que se llevará a cabo, detallando los elementos principales del proyecto, así como las fases y las diferentes actividades propuestas. También se hace una breve referencia a los temas o preguntas temáticas que serán de elemento organizativo de los resultados y en las que nos basamos para llevar a cabo el análisis de los datos.

El quinto de los apartados lo conforman los resultados de la investigación, estructurado a partir de las preguntas temáticas, y precedido de una introducción que relata el proceso de análisis de datos, donde mostramos las categorías, subcategorías y codificaciones utilizadas para procesar toda la información. Los resultados se obtienen a través de una revisión exhaustiva de los datos recabados a través de diferentes técnicas e instrumentos y exponemos una síntesis de los más relevantes.

Finalmente, exponemos las conclusiones de la investigación sobre la base de los objetivos generales que nos han permitido completar la investigación, además de presentar también las

limitaciones, así como las recomendaciones o propuestas de mejora de cara a futuros proyectos de investigación.

Después de hacer acopio de las referencias bibliográficas empleadas en este TFM, como material de complementario, adjuntamos un *pendrive* donde se pueden encontrar los anexos. En este dispositivo se halla el diseño didáctico del proyecto de trabajo, el cuaderno de campo, el diario de la investigadora, los informes y materiales extraídos tras el análisis de los datos, así como los permisos requeridos para el trabajo de campo. Dado el carácter sensible de los datos contenidos en este apartado, y en el respeto a la privacidad de los menores y de acuerdo con las autorizaciones dadas por las familias y la Administración educativa, solo será accesible la información a los miembros de la Comisión Evaluadora de este TFM.

2. MARCO TEÓRICO

El segundo capítulo de este Trabajo Fin de Máster corresponde a otra de las partes imprescindibles de una investigación, como es el marco o la fundamentación teórica de la temática. Entendemos que para la correcta delimitación del objeto de estudio y realización de la investigación se precisa aclarar adecuadamente "los aspectos teóricos conceptuales, históricos, metodológicos y empíricos del problema de investigación, siempre bajo unas características de coherencia y análisis crítico" (Abello, 2009, p. 221).

De acuerdo con lo anterior, elaboramos el marco teórico de manera que se tratasen los principales temas incluidos en el objetivo general de la investigación. Así, comenzamos este apartado por uno de los constructos más significativos, imprescindible para contextualizar el resto de los conceptos que utilizamos en el trabajo: la cultura, que encuadramos dentro de una visión concreta que nos permita realizar una primera aproximación al tema. Una vez precisado dicho concepto, analizamos los dilemas y discursos de la diversidad cultural y nos centramos en una de las respuestas que se da ante esta diversidad: la interculturalidad. Este es uno de los puntos clave de la investigación, por lo que después de realizar una profunda revisión bibliográfica, elaboraremos una definición propia y abordaremos la interculturalidad dentro del ámbito disciplinar de la educación.

Otro de los grandes bloques del marco teórico es la educación musical. En este sentido, dedicamos un epígrafe a definir la presencia de la música en la educación y en la etapa de infantil, además de analizar la relación entre la música y la cultura. Todo esto nos conduce hacia un apartado en el que se engloba lo referido a la música y a la educación intercultural en educación infantil, siendo este el apartado con mayor concreción del marco teórico.

2.1. CULTURA

Una de las principales bases de la presente investigación es la concepción de la cultura, requisito previo para tratar el tema de la interculturalidad. Este constructo, al ser tan complejo, precisa una explicación más exhaustiva, o por lo menos, una definición que nos permita encuadrar de forma más acertada el resto de los conceptos relacionados.

Para abordar el término "cultura", debemos aclarar que no existe una definición universal y cerrada del mismo (Arnáiz & Escarbajal, 2012; Iriate, 2015; Lluch & Salinas, 1996). Muy al

2. MARCO TEÓRICO

contrario, este término está sujeto a las diferentes perspectivas o enfoques teóricos desde los que se estudia y que han ido evolucionando a lo largo del tiempo. En numerosos trabajos, observamos cómo los autores que pretenden realizar un acercamiento a la idea de cultura, se centran en describir las diferentes teorías y aportaciones históricas y, tras esta revisión, pasan a exponer su contribución. Con todo, en este documento no pretendemos establecer una definición unívoca del término cultura, sino que nos centraremos en aportar una visión propia debidamente justificada y apoyada en literatura científica.

De entre las múltiples aproximaciones que se han elaborado y se elaboran para definir este constructo, extraemos las concepciones, ideas y definiciones más representativas y que nos permitan dar forma a nuestra propia percepción de lo que es cultura. Realizamos en primer lugar un breve recorrido histórico que comienza por la definición etimológica de la palabra cultura. El término español "cultura" procede del verbo latino *colere*, que hacía referencia al cultivo de la tierra dentro de las primeras sociedades sedentarias y qué pasó a significar "*cultivo* que alimenta y hace florecer las facultades humanas" (Vallescar de, 2000, p.37). Esta acepción, junto con la vinculada a la religión que se dio a lo largo de la Edad Media, desembocaron en el entendimiento de la cultura ligada a la civilización en la época de la Ilustración francesa, según la cual la sociedad se dividía entre aquellos que encarnaban los valores occidentales del momento y los que no (Iriate, 2015). Mas debido al nacimiento de los primeros estudios etnográficos en los siglos XVII-XVIII, entra en juego el pluralismo cultural de la mano de autores como Herder, que, según nos explica Guerrero (2002):

Sostiene que cada pueblo desarrolla de manera autónoma e independiente su propia cultura y que ninguna es históricamente la continuidad de la anterior. Cada cultura tiene su propia especificidad y no puede ser juzgada ni comparada en referencia a otras, puesto que cada una se modifica según el lugar geográfico, la época y su dinámica interna. (p. 40)

De este modo, se define la cultura desde una perspectiva antropológica y se concibe como "la manera de vivir de un pueblo (...) y que "cada pueblo tiene su propia cultura y experiencias" (Martins, 2014, p. 41). Si bien con estos primeros estudios antropológicos se empieza a valorar y aceptar la diversidad cultural, esto también trajo consigo el establecimiento de una jerarquía cultural que, como veremos en apartados posteriores, se mantiene aún en la actualidad.

Durante los siglos XIX y XX también surgen corrientes filosóficas como la representada por Nietzsche, para quien "una auténtica cultura es, pues, una ilusión enérgica, excitación del sentimiento, donde el mundo aparece justificado y digno de ser vivido, y proporciona un valor a

la existencia; da también un sentido y una claridad a la existencia" (Izquierdo, 2002, pp. 23–24). Lo destacable en Nietzsche es que además concibe la cultura como la voluntad creadora y transformadora de un pueblo, que posibilita su unión, y que depende inevitablemente del lenguaje para hacer posible esa comunicación en comunidad (Guerrero, 2002).

Otras teorías o movimientos que estudiaron directamente la cultura o repercutieron en su definición aparecen exhaustivamente explicados por Iriate (2015). Tal es el caso de los nacionalismos, que repercutieron en los sentimientos de identidad, el materialismo dialéctico y las teorías marxistas, el relativismo cultural, el neoevolucionismo, que señalaba que la felicidad se encuentra en las sociedades más simples, el estructuralismo, el simbolismo, que se relaciona con la teoría que explicaremos más adelante, y por último, el multiculturalismo del siglo XX. Como hemos visto, la cultura es objeto de cambio y, por ello, se adapta a una realidad social también en permanente cambio. De ahí que para las nuevas situaciones sociales, necesitemos de nuevas perspectivas que respondan a las necesidades reales de la sociedad.

Una vez expuestas las diferentes concepciones culturales que marcaron las pautas en distintos momentos del pasado, nos acercaremos al panorama actual con la definición de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2001):

La cultura debe ser considerada como el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, la manera de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. (párr. 5)

Esta definición abarca los ámbitos principales en los que se puede reconocer una cultura, aunque ésta sería la visión "esencialista" siguiendo teoría de Baumann (2001), "reificada" según Arnáiz & Escarbajal (2012) o "cuantitativa" según Lluch & Salinas (1996). Esta perspectiva tan extendida "entiende la cultura como la herencia colectiva de un grupo, es decir, como un catálogo de ideas y ejercicios que configuran la vida y los pensamientos tanto individuales como colectivos de todos los miembros" (Baumann, 2001, pp. 39–40). El riesgo de esta perspectiva es, como bien explica este autor, la propensión que presenta al distinguir entre lo bueno y lo malo y entre "Nosotros" y "Ellos".

También, dentro de la teoría de Baumann (2001), hay una segunda acepción de cultura contraria a la primera: la "procesual", que afirma que la cultura "sólo existe mientras dure la actuación y

2. MARCO TEÓRICO

nunca puede quedarse fija o repetirse sin que cambie su significado" (p. 41). En esta visión, defendida también por otros autores (Bernabé, 2011; García, Escarbajal Frutos, & Escarbajal de Haro, 2007; Lluch & Salinas, 1996), entra en juego el mundo de la significación, que "permite que un objeto adquiriera distintos valores a lo largo de su existencia" (Iriate, 2015, p. 180). Esta visión implica que los aspectos relacionados con el mundo cambiante de las significaciones pasen a formar parte de la concepción de cultura, como explica García Canclini (2004):

Al prestar atención a los desplazamientos de función y significado de los objetos en el tránsito de una cultura a otra, llegamos a la necesidad de contar con una definición *sociosemiótica* de la cultura, que abarque el proceso de producción, circulación y consumo de significaciones en la vida social. (2004, p. 35)

Para aclarar de forma más precisa la dimensión de las significaciones, aludimos a la categorización que realizó Baudrillard (1979) sobre los tipos de valores existentes en la sociedad: valor uso, valor cambio (extraídos de las teorías marxistas), valor signo y valor símbolo. Como se observa en la tabla 2, los dos primeros valores se relacionan en mayor medida con el ámbito socioeconómico, mientras que el valor signo y valor símbolo son los que constituyen el mundo de las significaciones, y por tanto de la cultura (García Canclini, 2004). De esta manera, si tenemos en cuenta que, como mencionábamos con anterioridad, las significaciones evolucionan en cada acción o en cada situación y que, añadimos, puede variar su asociación con los objetos, podemos deducir que el "constructo" que conforman es igualmente variable.

Tabla 2.
Tipos de valores presentes en la sociedad

	Valor uso	Valor cambio	Valor signo	Valor símbolo
Definición	La utilidad real de un objeto.	Valor de consumo que se aplica a un determinado objeto.	Connotaciones simbólicas de un objeto.	En tanto a que un objeto pueda intercambiarse con otros objetos con semejante valor signo.
Visión de Bourdieu (1990)	Relaciones de fuerza		Relaciones de sentido (culturales)	

Fuente: Elaboración propia a partir de Baudrillard (1979) y García Canclini (2004)

A tenor de lo anteriormente expuesto, en este trabajo asumimos la visión de cultura flexible y dependiente de cada situación o de cada significación cambiante, que Abdallah-Preteuille llama "culturalidad" (2001), contraria a la percepción estática e inmutable. Así entendemos que dentro de cada cultura "hay formas muy distintas de vivirlas, algunas enormemente distantes y, al

mismo tiempo, otras muy cercanas a culturas en principio consideradas distintas" (Besalú, 2013, p. 291). Con esto, no rechazamos la idea de que existan una serie de características propias de un grupo social que definan una cultura específica, sino que consideramos que tanto las culturas como los individuos que forman parte de estas están en constante y permanente transformación. En este sentido, "la *cultura* haría referencia al cristal variable desde el cual, cada persona interpreta el mundo de forma individual y donde en ocasiones, circunstancialmente o no, coincide con otro [*sic*] u otras"(Pérez , 2013, p. 290).

Tras adecuar el trabajo a una visión concreta de cultura como hemos hecho en el párrafo anterior, expondremos ahora algunas características que consideramos pertinentes para completar o complementar su significado. En primer lugar, pensamos necesario un contacto social para conformar y construir cada cultura puesto que "vivimos y respondemos a la vida culturalmente, pero lo hacemos compartiendo con otros, y ésta es la clave de la cuestión: construimos nuestros espacios físicos y normativos compartiéndolos con los demás" (Arnáiz & Escarbajal, 2012, p. 90). Además, entendemos que este contacto debe estar incluido dentro del ámbito de la acción, por lo que "la concepción de lo cultural surge del «hacer juntos»" (Pevida, 2017, p. 27). Hemos observado cómo lo cultural no puede darse si no es dentro de una colectividad, aspecto que conlleva inevitablemente un contacto o relación entre humanos y que, como veremos más adelante, estas relaciones pueden darse de diferentes maneras y tener consecuencias en el entendimiento de las culturas o en su contacto directo e indirecto.

Otra de las características que consideramos relevante para nuestro estudio es la manifestación y la expresión de la cultura. La cultura tiene exponentes en el comportamiento de la población, en sus creencias, sus actitudes, tradiciones y costumbres. Es por ello que forma parte indiscutible de representaciones artísticas, literarias y, en concreto, musicales. Este último aspecto se abordará con mayor profundidad en epígrafes posteriores ya que entra en relación con otro de los grandes constructos del proyecto: la música.

La última de las características que presentamos es la diversidad cultural, que al ser otra parte fundamental para la investigación y necesitar de una explicación más exhaustiva, se configura en un apartado propio que presentamos a continuación.

A lo largo de este apartado nos hemos aproximado a la idea de cultura que consideramos base del estudio. A través del recorrido histórico entendemos la definición actual del término que tampoco está exento de interpretaciones o diferentes perspectivas al ser un constructo tan complejo. Nos decantamos por el modelo "procesual" de cultura, que defiende la variabilidad de la misma de acuerdo con el cambio de significaciones que se asignan a objetos o situaciones.

2. MARCO TEÓRICO

Por último, argumentamos la necesidad de un contacto social para conformar las culturas individuales e introducimos la diversidad cultural, al que se dedica el apartado siguiente.

2.1.1. Diversidad cultural actual

Tras haber expuesto el concepto de cultura que servirá para comprender la visión desde la que se construye el marco teórico y la investigación, en este apartado haremos una valoración de las implicaciones de la diversidad cultural en el mundo, en cada estado o en cada centro escolar, además de conocer y profundizar en las características que esta diversidad tiene en relación con el contexto de esta investigación.

La diversidad, en términos generales, es algo innato en los seres humanos, dado que no solo hablamos del ámbito social o cultural, sino del biológico, el psicológico y otros muchos aspectos de diferenciación entre humanos (Arroyo, 2013). Concebimos la diversidad de la misma manera que Amaro (2004), como una característica humana valiosa y necesaria para mejorar y adaptarse, tanto individual como socialmente, además de comprender que "la singularidad de cada individuo es un producto natural de la socialización" (Gimeno, 2002, p. 55). Ahora bien, si nos centramos más en nuestro ámbito de estudio, también podemos concebir la diversidad cultural como un hecho: "existe una gran variedad de culturas que es posible distinguir rápidamente a partir de observaciones" (UNESCO, 2009, p. 3). Según lo expuesto en el apartado anterior, esta afirmación es necesaria para entender la cultura tal cual la concebimos. Si avanzamos en esta línea y nos acercamos al ámbito educativo, Besalú (2006) afirma que "la diversidad cultural no tenemos que aportarla los maestros o los libros, viene con los alumnos, la llevan consigo: es su ser y su quehacer, es su vida" (p. 11). De acuerdo con lo expuesto concluimos que una de las dimensiones de la diversidad de los seres humanos es la cultural y por ello es un fenómeno que se presenta tanto en el mundo como en las aulas de forma natural.

Si avanzamos en las características de la diversidad cultural, según el concepto de cultura que hemos asumido, Abdallah-Pretceille (2001) considera que un aspecto primordial de la diversidad es:

La posibilidad o la obligación de pertenecer simultáneamente y/o cronológicamente, a varios grupos y, por consiguiente, de ser partícipe de varias subculturas (...) es el resultado de la democratización de las sociedades. (...) El individuo puede elegir y tiene el derecho de existir como individuo singular, de escapar de los del grupo/s de origen (grupo familiar, social,

ideológico...). La realidad social y cultural es cada vez más policroma y está más diversificada, es cada vez más hábil y dinámica (p. 14).

Así, la diversidad cultural alcanza su máximo exponente en cada individuo, por lo que comprendemos que cada persona es quien elige cómo vivir dentro de la sociedad, adoptar unos valores u otros, alejarse más o menos de su cultura o culturas de origen... pero más importante que este hecho es lo que nos empuja a hacerlo, y es que "queremos vivir a nuestro modo y pensar por nuestra cuenta. La singularidad de cada individuo es un producto natural de la socialización" (Gimeno, 2002, p. 55). Esta socialización o interacción con los demás es lo que permite que cada persona conforme su propia manera de interpretar el mundo para vivir dentro del mismo y entendemos que la singularidad (ya sea cultural o de cualquier otra clase) es algo valioso y que debe ser aceptada en las sociedades que se hacen llamar democráticas.

Con esta idea de singularidad nos acercamos a la identidad, tratada en este caso dentro del ámbito personal que se conforma a través de la identificación del propio individuo con un grupo al que pertenece y de su diferenciación con otros (Jiménez & Aguado, 2002). Esta idea de identidad no es para nada un producto aislado o acabado, sino que está en continuo contacto, interacción y conflicto con lo ajeno y con lo propio de manera que evoluciona y se desarrolla a través de la práctica social (Vila, 2012). Aunque vemos que este proceso de conformación de la propia identidad está en permanente cambio, es preciso añadir que la influencia que ejerce la cultura de origen en este desarrollo individual es primordial y que, en gran medida, condiciona la forma de ver el mundo y de percibir al resto de las culturas (Besalú & Tort, 2009).

Si nos abstraemos del plano personal y nos dirigimos al ámbito grupal y de vida en sociedad, la diversidad no es un fenómeno que se presente únicamente entre naciones, sino que dentro de estas naciones se pueden reconocer numerosas manifestaciones de diferentes culturas (UNESCO, 2010), y ya no sólo hablamos de la diversidad cultural ligada a los movimientos migratorios, sino también de las diferencias culturales inherentes a cada nación, región o localidad. El caso de la sociedad española es un ejemplo muy adecuado para hablar de diversidad cultural (de lenguas, religiones, tradiciones...) aunque, si bien "la presencia de ciudadanos extranjeros nos ha hecho más conscientes de la diversidad interna de nuestra propia sociedad y ha incrementado y visibilizado una heterogeneidad cultural, que ya era un rasgo inherente a la sociedad española" (Besalú & Tort, 2009, p. 9). Y ya no es solo una cuestión de territorios, sino de paso del tiempo, puesto que si miramos hacia el futuro vemos que "las culturas nuevas que traen las tecnologías son tan *otras* culturas como las viejas, que debemos comprender tanto a nuestros adolescentes de catorce años como habitantes de otra cultura como

2. MARCO TEÓRICO

intentamos hacerlo con las culturas tradicionales de nuestros ancestros" (A. Álvarez & del Río, 2001, p. 18). Incluso hay autores como Barth (2002) que hablan de la cultura o diversidad cultural de las escuelas, enraizada e increíblemente resistente al cambio, que influye más en los alumnos que cualquier ley educativa. Éste, junto con los otros tipos de diversidad que contemplamos en este apartado, nos obliga a tomar consciencia de las grandes implicaciones que presenta esta realidad, en este caso cultural, en la vida individual y social desde la propia variedad personal, pasando por la cultura escolar o local, hasta llegar a una pluralidad más acusada que puede darse entre diferentes naciones.

Ahora bien, ante la existencia de esta diversidad, que para algunos podría verse como fuente de conflicto debido a los componentes de pertenencia y de diferencia que veíamos anteriormente, se producen varios tipos respuestas por parte de la población implicada, y una de ellas, quizás la más extendida, es aquella que jerarquizaba la diversidad cultural y dotaba a una cultura específica de un mayor estatus de desarrollo y evolución humana:

La cultura europea, pues, ha sido considerada simplemente «la cultura», el punto más alto del desarrollo de la humanidad, el modelo al que debían acercarse las otras si querían gozar del mismo nivel de vida y de progreso. La diversidad cultural sería una supervivencia de etapas inferiores en el camino hacia la confluencia de todas las «culturas» en el modelo más acabado de civilización. (Besalú, 2013, p. 288)

En primer lugar, observamos cómo actualmente siguen vigentes algunas de las ideas que ya aparecían en la Europa de la Ilustración en el siglo XVIII, cuando se comenzaba a conformar una jerarquización de las culturas; y en segundo lugar, es necesario explicar que con esta idea en modo alguno pretendemos hacer referencia únicamente a la cultura europea como el referente máximo del desarrollo humano, sino que tomamos este modelo pudiendo sustituir la "cultura europea" por cualquier otra, dependiendo de la situación y del contexto. Lo que sí queremos poner de manifiesto es el riesgo del establecimiento de una cultura "modélica y perfecta" hacia la que debe dirigirse el resto, lo que repercute en la transformación de la cultura en una obligación moral en relación con los pensamientos, sentimientos y obras (Vera, 2011) y que no deja espacio para el cambio.

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

Además, la asimilación de esta concepción deriva en una jerarquización de culturas propensas a generar estereotipos que "conllevan el riesgo de que el dialogo pueda limitarse a la diferencia y que la diferencia pueda engendrar intolerancia" (UNESCO, 2009, p.9). Observamos así que la idea de "diferencia", asociada a los estereotipos y al modelo de cultura estático, adquiere un matiz de exclusión o de intolerancia. No obstante, y como veremos más adelante, defendemos otra visión de las diferencias, de vital importancia para este trabajo de investigación, que conduce el discurso desde y hacia la inclusión. En esta línea nos encontramos las ideas de Guerrero (2002) dentro del campo de la Antropología:

Hoy como consecuencia de la insurgencia de las diversidades sociales, asistimos al derrumbe de las concepciones totalizantes, universalistas y homogeneizantes abriendo paso a la consideración de la alteridad, la diversidad, la pluralidad y la diferencia como ejes centrales para entender la riqueza de la vida. (p. 18)

Nos atrevemos a aventurar que este derrumbe del que nos habla Guerrero (2002) debe ir acompañado de una reforma de las leyes y de las políticas pro igualdad de derechos y deberes ante la ley, que es prioritaria en este contexto (Arnáiz & Escarbajal, 2012), pero añadimos que la redacción de las leyes debe ir acompañada de una educación que atienda los valores que éstas exigen, en este caso la aceptación de la pluralidad y la valoración de la diversidad cultural. Argumentamos finalmente la necesidad de una concordancia entre las reformas legislativas o políticas y la educación, de manera que vayan a la par en el camino hacia la igualdad de derechos.

Hemos tratado y justificado en este epígrafe la existencia una diversidad cultural presente en las aulas que deriva en un sentimiento de pertenencia a un determinado colectivo acorde con la idea de una identidad o singularidad propia. Este discurso ha derivado en la explicación de una de las respuestas que se dan ante la pluralidad cultural como es la jerarquización de culturas, que tiene cabida tanto en las sociedades internacionales como en las propias regiones o localidades, pero que consideramos contraria a una convivencia pluricultural bajo los ideales de igualdad de derechos. Desde este marco teórico ofrecemos otra alternativa para este contacto como es la llamada "interculturalidad", que pasaremos a exponer con más detenimiento en uno de los siguientes apartados.

No obstante, como ya hemos adelantado en el primer apartado del marco teórico cuando mencionábamos la existencia de diversas manifestaciones culturales, haremos una breve parada ante la música como una de estas manifestaciones, que, acorde con el presente epígrafe, presenta las mismas características de diversidad dentro de su tratamiento cultural.

2. MARCO TEÓRICO

2.1.2. La música a través de la cultura o la cultura a través de la música

Iniciamos este apartado poniendo en duda una idea comúnmente extendida y que define a la música como lenguaje universal. Esta afirmación es rebatida por Elliott (1989) cuando afirma en una de sus obras que "contrary to popular understanding, music is not a universal language: people do not immediately understand, appreciate, or enjoy the musics of other cultures"³ (p. 13). De esta afirmación extraemos dos ideas claves que tienen gran repercusión en nuestro proyecto y que se resumen en la necesidad de entender la música o la acción musical como parte de una cultura y en el entendimiento de que, al tratarse de un fenómeno multicultural, para comprender y apreciar las diferentes manifestaciones musicales entran en juego los valores de aceptación y de valoración de la otredad y las concepciones personales sobre la cultura. Observamos cómo numerosos autores nacionales (Bernabé, 2012, 2014; Botella, Fernández, Minguez, & Martínez, 2015; González, 2010) e internacionales (Barrett, 2016; Elliott, 1990; Joseph, 2012; Merriam, 1964) corroboran en sus teorías y obras publicadas la inseparabilidad de la música con las culturas, por lo que la música se configura como un elemento ineludible de la diversidad cultural y de la identidad de los pueblos. Así, González (2010) afirma que: "no se conoce ningún pueblo que no se exprese musicalmente, ni ninguna persona que no se vea afectada, de una u otra manera, por el hecho musical" (p. 20). No existe, pues, la idea de música sin que esté incluida dentro de una cultura, al igual que las culturas, cuenta con la música como uno de sus elementos más relevantes. Hay incluso autores que afirman que la música es la manifestación "que más claramente revela los supuestos básicos de una cultura" (Small, 1989, p. 18).

Esta relación que acabamos de mencionar entre la cultura y la música es claramente visible en los estudios que se extraen del campo de la etnomusicología, disciplina académica que trabaja con la música desde una perspectiva cultural. Campbell (2013) hace un recorrido por la historia, las principales figuras y las teorías más relevantes dentro de la etnomusicología, si bien lo que nos interesa de este campo son las conclusiones que se extraen en materia educativa. Como señala en uno de sus trabajos Nettle (2013), el estudio de la etnomusicología también ha ayudado a tratar temas como la educación para la comprensión de las diferencias étnicas, la resolución de conflictos y la tolerancia a las minorías, entre otros. González (2010) añade además que la etnomusicología "se ha dado cuenta del interés que tiene el trabajo musical para aumentar la cohesión de un grupo, y la facilidad de hacerlo" (p. 20). Esta característica, que ya se argumenta desde este campo musical, es de vital importancia para el desarrollo de la presente investigación

³ "En contra del entendimiento popular, la gente no entiende, aprecia o disfruta inmediatamente con la música de otras culturas" (Elliott, 1989, p.13) (traducción propia)

y se configura como una de las bases que sustentan la presencia de la música en el trabajo de las culturas en el aula.

De esta manera, y si volvemos a cuestionarnos la definición de la música como lenguaje universal, podemos afirmar que cada manifestación musical es como todas las demás, pero también como ninguna otra (Reimer, 2003). Un término que se refiere a ese componente que tienen en común todos los fenómenos musicales sin importar su procedencia cultural es la *musicalidad*. La *musicalidad* es el "elemento primario" que nos permite diferenciar entre algo que es música y algo que no lo es, pero que no necesita de la influencia de la cultura para configurarse como "música". Así concluimos que no sería correcto hablar de música como algo común para todas las culturas, sino que existen diferentes manifestaciones musicales con distintas características dependiendo de cada cultura, pero todas ellas con la esencia musical a la que denominábamos *musicalidad*. Esto nos invita a reflexionar acerca la concepción que tenemos de la música y de cómo podemos enfocar esta nueva idea en el ámbito educativo de infantil. Pudiera ser un enfoque más acertado el educar en la musicalidad común para todas las culturas y en las diferencias que presenta la música de cada una.

A tenor de lo anterior, podemos afirmar que "el poder enculturador de la música no radica tanto en aquello que refleja una partitura sino en su realización, es decir, en el conjunto de prácticas sociales que constituyen su *performance* y todo lo que la envuelve." (Martí, 2003, p. 55). Por ello, la música entendida culturalmente no es sólo una serie de "sonidos específicos", sino todo lo que envuelve el propio proceso creador y artístico, porque además, "in music, you not only are 'producing notes and melodies' (Lortat-Jacob, 2006, p. 91) rather you are learning of people's lives, their history and culture"⁴ (Joseph, 2012, p. 11). Si unimos estas ideas con el concepto que hemos establecido de cultura, se hacen más evidentes las características de flexibilidad y cambio permanente presentes en la definición de cultura, ya que la variabilidad del hecho musical hace más visible dentro de este campo el cambio de significaciones culturales constantes.

Finalizado este discurso nos dirigimos a la segunda de las ideas de Elliot (1989) que exponíamos al comienzo de este apartado. Decíamos que la música, al reafirmarse como manifestación cultural, es susceptible de interpretarse como otro de los elementos que originan una separación o distinción entre culturas, y, por tanto, entre personas. Como dice Elliott:

⁴ "En música, no se producen únicamente 'notas y melodías' (Lortat-Jacob, 2006, p. 91) sino que se aprende de la vida de las personas, su historia y cultura" (Joseph, 2012, 11) (traducción propia).

2. MARCO TEÓRICO

"people within cultures and between cultures often speak of 'our music' and 'their music'"⁵ (1989, p. 13). En efecto, como otro de los elementos característicos de una cultura en concreto, la música también juega un papel imprescindible en los fenómenos de aceptación o marginación cultural, por lo que, para entender o valorar la música de otras culturas, entran en juego valores relacionados con la interculturalidad, que a su vez puede favorecerse a través de un tratamiento multicultural de la música en las escuelas y en la sociedad en general, tema que trataremos en epígrafes posteriores.

De este breve apartado extraemos entonces que existe una relación real e indisoluble entre la música y la cultura, además de que la música se conforma como una de las manifestaciones que más se aproxima a las raíces de cada cultura. Por otro lado, somos conscientes de que esta relación tan estrecha puede suponer que la música también se considere como un elemento de separación cultural. Con este trabajo pretendemos posicionarnos en el lado opuesto a esta segunda afirmación y aprovechar la relación directa de la música con las culturas para convertirla en una herramienta poderosa que permita un trabajo valioso de valores interculturales en el aula. No obstante, primero debemos definir y encuadrar este concepto de interculturalidad dentro de los presupuestos del trabajo, además de tratar su importancia en la educación.

2.2. INTERCULTURALIDAD

2.2.1. Definición de interculturalidad

Antes de estudiar la interculturalidad desde una perspectiva educativa es necesario abordarla desde una óptica más general que nos permita entender el concepto en sí antes de tratarlo dentro de la educación, siempre con la salvedad de que no puede existir una interculturalidad real según la contemplamos en este proyecto si no se entiende desde el principio la cultura como algo "procesual" (Baumann, 2001). Conviene no obviar la idea de cultura como ente en continua transformación que se forma de manera diferente para cada individuo, pero que necesita de una acción o hecho social para poder conformarse y se presenta de carácter individual y grupal.

Dicho lo anterior, expondremos y debatiremos las diversas definiciones de lo que la literatura científica ha expuesto sobre interculturalidad. Cada definición nos acerca a su comprensión y nos conduce a la elaboración de una idea propia del concepto. Para Vallescar (2013) la acción intercultural:

⁵ "La gente dentro de las culturas y entre las culturas a menudo habla de 'nuestra música' y 'su música'" (Elliott, 1989, p.13) (traducción propia).

Se trata de una deliberada *opción por la interrelación* (acción /comunicación /diálogo) entre personas, grupos o instituciones que pertenecen a culturas diferentes o mantienen señas de identidad más próximas o lejanas entre sí. No puede ser impuesta desde arriba, o por una cultura dominante. Además, integra varias dimensiones como son: el intercambio, reciprocidad, interacción, relación mutua, apertura y solidaridad efectiva, entre los distintos modos de entender la vida, los valores, la historia, las conductas sociales, etc. (p. 58)

Esta autora presenta una idea muy importante que nos puede ayudar a distinguir las prácticas interculturales de las que no lo son. Estamos hablando del matiz de "opción deliberada por la interrelación", es decir, en la interculturalidad los grupos o personas que se relacionan lo hacen en igualdad de condiciones. Es necesario asumir que la mayoría de las prácticas que se realizan dentro de la educación intercultural, entre las que se encuentra nuestra propia propuesta de intervención educativa, no podrían considerarse totalmente interculturales porque la posición del docente, que se encuadra dentro de la cultura dominante, y de los alumnos y alumnas, no está nivelada ni se encuentran en igualdad de condiciones. Con esta breve aclaración no rechazamos las bases de la educación intercultural esté mal enfocada, sino que, desde nuestro punto de vista, se trata un paso previo y necesario para que se produzcan relaciones de interculturalidad entre los alumnos y alumnas, según la concepción de Vallescar (2013).

Igualmente, nos parece interesante la diferenciación que realiza Trujillo (2005) sobre las dos dimensiones que presenta la interculturalidad:

La interculturalidad se puede describir en términos estáticos y dinámicos: se describe estáticamente cuando se utiliza para describir una situación comunicativa en la que se ponen en contacto dos (o más) individuos que se perciben el uno al otro como pertenecientes a distintas culturas; se describe dinámicamente cuando se utiliza para describir los mecanismos que se ponen en funcionamiento en esa interacción comunicativa y, especialmente, para que esa comunicación sea efectiva. (p. 33)

De la misma manera que veíamos con el fenómeno cultural, la interculturalidad precisa también de un "hecho social", que en este caso se produce necesariamente entre personas pertenecientes a diferentes culturas. Por lo cual, no solo estamos hablando de un contacto cultural, sino que se precisa de una interacción que permita una comunicación entre los grupos. Para seguir conformando nuestra propia idea de interculturalidad, entendemos que este fenómeno está sujeto a diferentes variables que modifican su entendimiento y, por consiguiente, las futuras prácticas que se realicen dentro de este ámbito. Algunas de las variables de la interculturalidad

2. MARCO TEÓRICO

tienen cabida en el presente trabajo, como pueden ser la concepción de cultura, la existencia de medidas políticas o educativas, el nivel sociocultural de la sociedad... algunas de las cuales se encuentran recogidas en la enumeración que realiza Iriate (2015) dentro de su tesis:

El concepto de cultura desde el que partamos en su construcción; el grado de diversidad y tolerancia de la sociedad; su carácter abierto; el nivel de hegemonía cultural, política y económica de los grupos dominantes de esa misma sociedad; los posibles obstáculos comunicativos para su desarrollo, distintas lenguas, hegemonías comunicadoras; la existencia de políticas integradoras en el Estado y el propio desconocimiento por los diferentes grupos de tales políticas si estas existen; y, por último, las diferencias para el ejercicio de los derechos civiles que puedan existir. (pp. 215–216)

Por último, Villarroel (2017) dota de la misma importancia a todos los participantes de estos procesos y añade una comparación muy ilustrativa para definir la interculturalidad: "A veces se ha querido homologar a una estructura textil a la interculturalidad; en tanto está constituida por diferentes hilos que, entretejidos, componen esa trama que no podría obtenerse a partir de uno solo de ellos" (Villarroel, 2017, p. 93).

A raíz de las definiciones expuestas, y de otras de autores como Besalú (2013) o El Centro Virtual Cervantes (1997-2015), y sin olvidar que este constructo por su naturaleza es subjetivo y abierto a múltiples interpretaciones, recogemos los elementos principales que se mencionan y elaboramos una definición propia: la Interculturalidad es una respuesta ante la diversidad cultural que persigue la equidad real, la dignidad humana y el respeto de los derechos de cada individuo a través de interacciones y relaciones entre personas de una forma dialógica, tolerante y buscando el enriquecimiento de todas las partes participantes.

Una vez expuesta y justificada una definición propia, existen también varios aspectos a tener en cuenta cuando nos referimos a la interculturalidad. Uno de ellos es su diferenciación con el concepto de multiculturalidad, que, como apuntan Ballester e Ibarra (2015), hace referencia a las sociedades en las que conviven personas de culturas distintas, pero que no tienen el componente de interrelación necesario para crear situaciones de interculturalidad. No obstante, la terminología específica con relación a este tema es confusa y podemos encontrarnos en la literatura referencias a la multiculturalidad bajo las bases interculturales que nos planteamos este proyecto. Uno de los factores puede ser debido al empleo de "multiculturalism" en ámbitos anglosajones con el mismo significado que "interculturalismo", usado en Francia, Bélgica, Italia, España o Latinoamérica. (Essomba, 2008).

Por ello, volvemos a recordar que "no basta que exista el «otro» para que lo intercultural cobre sentido, es necesario que haya algo que intercambiar, algo que negociar, algo que aprender. El discurso sobre el «otro» no conlleva sistemáticamente un encuentro" (Pevida, 2017, p. 28). Añadimos a esta idea la creencia de que la educación puede influir notablemente en que las características de ese encuentro, o los mecanismos de la comunicación, permitan que ambos grupos se beneficien del contacto y se abran cauces de aprendizaje. Además, contemplamos la educación dentro de la multiplicidad de dimensiones que se incluyen dentro de la interculturalidad, como también pueden ser las dimensiones sociopolíticas, comunicativas, morales... que son necesarias para exista la interculturalidad tal cual la hemos definido.

Hemos tratado de establecer en este epígrafe una definición válida de interculturalidad, que sirva como referente para enfocar la dimensión educativa, que es la que tratamos en el apartado siguiente, al concebirla en esta investigación como la principal herramienta de cambio social, que a su vez no puede estar desligada de las otras dimensiones.

2.2.2. Educación intercultural

Como ya decíamos al finalizar el epígrafe anterior, una de las dimensiones de la interculturalidad tiene relación con la educación, que al ser nuestro ámbito de actuación en la presente investigación, pasamos a explicar con más profundidad.

Tratada desde la educación, la interculturalidad pasa a ser una de las respuestas que se ofrecen ante la diversidad en los centros educativos. Si unimos las ideas que propuso Berry (2005) acerca de las estrategias de "aculturación" con lo expuesto por Martín Rojo (2003) en relación con los modelos educativos que se originan ante de la diversidad cultural, elaboramos la tabla 3 en la que se aprecian los cuatro modelos educativos que se crean a partir de las diferentes concepciones acerca de la diversidad y que han seguido una evolución hacia una mayor integración y respeto de culturas, aunque en la actualidad pueda aparecer cualquiera de los modelos en diferentes contextos.

Tabla 3

Teorías y modelos educativos que responden a las diferentes respuestas ante la diversidad cultural

	NO MANTENIMIENTO DE CULTURAS	MANTENIMIENTO DE CULTURAS
NO INTERACCIÓN ENTRE GRUPOS	MARGINACIÓN Modelo de compensatoria	SEPARACIÓN Modelo multicultural

2. MARCO TEÓRICO

**INTERACCIÓN
GRUPOS**

ENTRE

ASIMILACIÓN
Modelo asimilador

INTEGRACIÓN
Modelo intercultural

Fuente: Elaboración propia a partir de Berry (2005) y Martín Rojo (2003)

Tomamos como referencia las ideas de Arrollo (2010) y Martín Rojo (2003) para hacer un breve recorrido por la historia de los diferentes modelos, empezando por el asimilador, en el que la meta está en la adaptación de la población extranjera a la sociedad de acogida. El siguiente modelo, de compensatoria, comparte las mismas metas que el anterior, pero tiende a segregar o marginar al alumnado objeto de las enseñanzas lingüísticas y culturales de la sociedad dominante. El tercero de los modelos, que podemos unir con la teoría multicultural y el relativismo cultural, supone un mantenimiento de las diferencias culturales, mas no favorece la interacción entre los grupos sociales. El último de los modelos o respuestas que surgen de los intentos o procesos de aceptación y valoración de la diversidad cultural es el de la educación intercultural, que, como afirma Besalú (2002, p. 72), "no es ninguna utopía" y guarda una mayor relación con los presupuestos que establecemos en la investigación. En este sentido, nos parece muy oportuna la definición que hace Amaro (2014) de educación intercultural por su exhaustividad:

(...) es un modo de hacer escuela, un principio rector para educar, para orientar la educación desde el paradigma de la equidad y de la justicia, al servicio de mejorar el papel y la responsabilidad de la escuela en la creación de comunidades democráticas donde cada niña y cada niño crezcan recibiendo lo que necesitan para hacerlo. (p. 652)

Es necesario recordar que esta visión de la educación intercultural se encuentra dentro de los parámetros y del discurso de la inclusión, ya que dadas las características de ambas teorías "es extraño hablar de inclusión sin tener en cuenta la inteligencia cultural, la creación de sentido o la igualdad de las diferencias, que son la esencia misma de la inclusión" (Torrego, Gómez, & Parejo, 2012, p. 74). De esta manera concebimos también la educación intercultural como "una oportunidad para la transformación de la institución educativa hacia una escuela inclusiva" (Terrón-Caro & Cobano-Delgado, 2015, p. 103). La inclusión, que en este caso hace referencia a lo social, es también uno de los ámbitos que se han investigado en el contexto español dentro de la educación intercultural, junto a la competencia intercultural, diferencias individuales y reforma del currículo (Aguado, 2004).

Si seguimos con este discurso de interculturalidad inclusiva para Besalú (2013) "educar interculturalmente significa promover una formación más científica, más funcional, más representativa y más justa" (p. 302). No nos referimos a otra cosa más que a la calidad

educativa, reflejada en este caso a través de las prácticas interculturales que permitan poner en práctica todos los recursos necesarios para el establecimiento de una educación para todos de calidad y en igualdad. Si continuamos con esta línea, también defendemos que la calidad debe estar acorde con la sociedad actual:

Debemos de ser conscientes de que el cambio al que se está llamando a la sociedad y a la escuela no viene sólo motivado por la llegada de personas de diferentes países y con diferentes lenguas, sino que estamos ante una situación de cambio global que provoca la necesidad de revisar los planteamientos del proceso de enseñanza y aprendizaje para responder a las nuevas necesidades sociales. (Arrollo, p. 146)

Entendemos también que esta búsqueda por la calidad en la educación enfocada desde la interculturalidad debe reconocer la "diversidad cultural y aprovechar la fuente de conflicto que comporta, aceptándola como una oportunidad de mejora y renovación de la escuela" (Terrén, 2004, p. 20). Esta potencial fuente de conflicto, de la que ya hablábamos en apartados precedentes, queda establecida en el discurso intercultural como un beneficio que presentan las diferencias culturales para producir una educación más crítica y más acorde con la realidad actual.

La educación intercultural, según la entendemos en este trabajo, implica también un proceso de autoconciencia y autoconocimiento que empieza en las primeras etapas de la educación. Consideramos que, al igual que se pretende dar a conocer nuevas culturas, es necesario formar una imagen acertada de la propia cultura de cada individuo, y llegar a ser conscientes de las implicaciones que tiene. Para Olmedo (2017), el objetivo sería desarrollar "un modelo educativo en el que se puedan promover las culturas, con la dotación de oportunidades y con un lugar especial para las identidades, que permita al individuo mantener una idea de su propia identidad y tradición" (p. 69). Esta autoconciencia no sólo se queda en el alumnado, sino que el profesorado debe concienciarse de su propio bagaje cultural, analizarlo y tratar de construirlo de nuevo sobre las bases de la interculturalidad (Besalú & Tort, 2009).

Antes de acabar el apartado, nos gustaría reflexionar de nuevo sobre lo que llamamos en este proyecto "otro" o "conciencia del otro" y que consideramos elemento fundamental para lograr una la educación intercultural de calidad. Podríamos decir que desde nuestra perspectiva todo se reduce a la visión que tenemos acerca del otro y de sus diferencias, ya sean culturales, físicas, emocionales o de cualquier otro tipo, es decir, entender que lo importante es el Otro (Abdallah-Preteuille, 2002) y no su inclusión dentro de uno u otro grupo en relación a sus características propias. Para nosotros la educación intercultural parte de la inclusión y lucha contra los

2. MARCO TEÓRICO

supuestos sociales que hablan de culturas estáticas, desigualdades, estereotipos... No podemos conocer a estudiantes, profesores o comunidades educativas si no es a través de relaciones significativas y "evitando realizar juicios de valor sobre los estudiantes, los profesores o las familias a partir de visiones estereotipadas de los mismos" (Aguado & Ballesteros, p. 14). Abdallah-Prechteille (2001) resume esta idea de la siguiente manera:

No se puede definir al prójimo atribuyéndole autoritariamente las características de un grupo cultural definido de manera hipotética, incluso arbitraria. No se puede conocer a los demás sin comunicarse con ellos, sin relacionarse con ellos, sin permitirles expresarse como sujeto. El objetivo, pues, no es aprender la cultura del Otro, sino aprender a partir del encuentro; aprender a reconocerse en el prójimo, un sujeto singular y un sujeto universal. (p. 42)

Es preciso aclarar también que en este proyecto no nos referimos al *otro* o a la *otredad* al igual que lo hace Contreras (2002) cuando, en su crítica ante la visión de las diferencias en la escuela, la define como "alguien que pertenece a un colectivo de diferencias/ deficiencias" (p. 62) que se aleja de la "normalidad deseada" que a su vez, es algo inexistente. En nuestro caso, el otro es simplemente una persona que no es el propio yo. De esta manera aclaramos que una cosa es hablar de singularidades y distinguir entre el *yo* y *el otro* y otra muy diferente es colectivizar las diferencias y hablar de *nosotros* y *ellos*. Es aquí donde se pierde la singularidad personal.

No obstante, y aunque hayamos expuesto lo que consideramos como educación intercultural, nos encontramos con el dilema principal de la existencia o no de unos valores comunes para todas las culturas que trasciendan cada una de éstas y unan a los seres humanos por igual. ¿Deberíamos suponer la existencia de unos valores universales que no estén sujetos a ninguna concepción cultural predominante? ¿Cuáles serían entonces los valores que deberíamos enseñar en la escuela? Fernández (2002) trata de responder a estas cuestiones sobre lo que debe ser incluido en el aula:

Se debe conocer lo que es relevante; se debe incorporar lo que es positivo desde la ética ciudadana; se debe aceptar lo que es positivo para los grupos y no es dañino para la colectividad ni para los derechos individuales; se debe rechazar, con los medios adecuados, lo que es dañino para aquélla o para éstos, a juicio de aquélla. (Fernández, 2002, p. 60)

Otro de los temas abiertos que nos planteamos es la posibilidad de que haya partes participantes en un proceso intercultural que decidan no continuar con la dinámica: ¿hasta qué punto se podría estar hablando de interculturalidad cuando lo que estamos haciendo es tratar de "forzar" las relaciones desde nuestra perspectiva de cultura dominante? Relacionado con esta idea de

elección y de libertad por parte de alumnado y teniendo en cuenta las características de cada individuo, nuevamente Fernández (2002) realiza una propuesta muy interesante que se desarrolla en torno a al papel de la escuela en este aspecto, ya que "sólo puede haber libertad si hay opciones, y la enseñanza debe organizarse para que las haya" (p. 60). De esta manera argumentamos dentro de este trabajo que para denominar acertadamente a la educación como intercultural debe contemplar, entre otras cosas, "la posibilidad y la necesidad de elegir en libertad" (Fernández, 2002, p. 60).

Así entendemos que la clave en la presente investigación, dadas las características con las que contamos, no sería tratar de inculcar unos valores o forzar unas relaciones, sino enfocar la propuesta en el respeto hacia las diferencias, el diálogo, la escucha y la tolerancia, siempre bajo la perspectiva de una educación crítica. Volvemos así a la idea que mencionábamos anteriormente sobre la importancia de que la educación intercultural se enfoque de manera que forme las bases para que, ya en igualdad de condiciones, puedan darse las interacciones propias de la interculturalidad (Vallescar, 2003).

2.2.2.1. Competencia intercultural y su tratamiento legislativo

Dentro de la educación intercultural y como un paso más que complete lo tratado anteriormente, nos referimos en este epígrafe a la conceptualización de la competencia intercultural, no sin antes definir de forma general lo que entendemos por competencia.

A raíz de la implantación en 1997 del *Programme for International Student Assessment*⁶ (PISA), encargado de evaluar al alumnado una vez finalizada la educación obligatoria, surge otro programa dentro de la OECD denominado *Definition and Selection of Competencies Project*⁷ (DeSeCo) que pretende elaborar un nuevo marco de evaluación basado en competencias, que se definen de la siguiente manera por la propia OECD (2005): "A competency is more than just knowledge and skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context"⁸ (p. 4).

El establecimiento de un nuevo paradigma curricular basado en las competencias se debe a los cambios laborales, demográficos, económicos... de la sociedad, que exigen una formación o

⁶ Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (traducción propia)

⁷ Programa para la Definición y Selección de Competencias (traducción propia)

⁸ Una competencia es más que conocimiento o habilidades. Implica la destreza de enfrentarse a demandas complejas, utilizando recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto determinado (OECD, 2005, p. 4) (traducción propia)

2. MARCO TEÓRICO

educación acorde a las nuevas demandas sociales (Toribio, 2010). De esta manera, desde el programa DeSeCo se elaboran tres categorías generales en las que se dividen las diferentes competencias, como son: actuar autónomamente, interactuar en grupos heterogéneos y usar herramientas de forma interactiva (OECD, 2005). Vemos así que la competencia referente a la interacción en grupos heterogéneos tendría relación con la interculturalidad si entendemos la diversidad cultural como parte de la heterogeneidad que existe entre las personas.

No obstante, podemos referirnos a una competencia más específica que se centre en más profundamente en la interculturalidad:

Se diría que la competencia intercultural haría referencia a los conocimientos, valores, actitudes y conductas –aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales– que una persona posee y es capaz de utilizar para desenvolverse, consciente y satisfactoriamente en contextos multiculturales, incrementando así la cohesión y el bienestar social, con uno mismo y con los demás. (Pérez-Aldeguer, 2013, p. 289)

Si bien ya se menciona en la definición anterior, es necesario insistir en el hecho de que para que se desarrolle esta competencia intercultural, debe producirse un contacto entre personas de culturas que se reconozcan diferentes (Guilherme, 2000). De esta manera, esta competencia ya implica que exista un ejercicio de reconocimiento de las diferencias previo a la comunicación y, añadimos, que exista siempre una base común de reconocimiento y valoración ante esas diferencias.

Un correcto desarrollo de la competencia intercultural se configura como la principal finalidad de la educación intercultural, ya que es así como se establecen los valores y requisitos necesarios para que se produzcan las adecuadas relaciones entre iguales que se plantean desde la interculturalidad. A continuación comprobaremos si la importancia que otorgamos en este proyecto a esta competencia y a la educación intercultural aparece reflejada en las leyes educativas a nivel estatal y autonómico. Como veremos, en ellas no se hace ninguna referencia directa o mención explícita al principio de educación intercultural, si bien hay referencias indirectas a algunos de los elementos que forman parte de dicho principio. En la Ley Orgánica de Educación (LOE) (2006), se expone como uno de los fines de la educación "g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad" (p. 17165). También en la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (2013) se mencionan aspectos

necesarios para promover la educación intercultural, además de referirse a las mencionadas competencias:

Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio. (LOMCE, 2013, p. 97860)

Observamos cómo en sendas normas se hace referencia de forma generalizada a algunos de los elementos que configuran las prácticas interculturales, pero además, como sostiene Antolínez (2011):

En las leyes vigentes, se sigue reconociendo la diversidad cultural en el seno de la escuela y se defiende la atención del alumnado en función de sus necesidades específicas. Sin embargo, dichas necesidades son conceptualizadas desde un paradigma compensatorio que categoriza al alumnado extranjero dentro de un grupo que abarca al alumnado superdotado, alumnado con discapacidad y alumnado en situación desfavorecida. (p. 16)

La idea o visión de la educación compensatoria que solo atienda al alumnado "diferente" (término paraguas en el que está incluido el alumnado que no conoce el idioma o presenta una cultura diferente a la del centro) sigue siendo una realidad en la legislación vigente y en los propios centros, ya que todavía no terminamos de comprender que la educación intercultural inclusiva es un cambio en la metodología de enseñanza de manera que se incluya a todo el alumnado, sean cual sean sus diferencias, culturales en este caso. Resulta muy complicado desarrollar la competencia intercultural si separamos la diversidad que existe en el aula.

Vemos así que la competencia intercultural conforma como área transversal, susceptible de ser tratada desde diversos ámbitos, como puede ser el lingüístico con un enfoque significativo (Gonzalez, Flores, & Foscan, 2016), el matemático, el artístico (Francos, 2014), etcétera... En el proyecto que propusimos en esta investigación nos acercamos a la educación musical como vía para trabajar la competencia intercultural. Para ello, en primer lugar, desarrollamos un apartado dentro del marco teórico que se encarga de exponer lo referente a la educación musical en general y que nos conduce hacia la relación entre la educación musical y la interculturalidad.

2. MARCO TEÓRICO

2.3. LA MÚSICA EN EDUCACIÓN

En el presente epígrafe analizamos más en profundidad la situación actual de la música incluida en la educación general como disciplina y como recurso educativo. Para ello, nos basamos en investigaciones y estudios a partir de los que teorizaremos y debatiremos.

Esta investigación parte de la idea de una educación plena para cada individuo y en la que todas las áreas del conocimiento están contempladas desde las primeras etapas de la educación. Esta concepción se halla fundamentada en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1948, p. 8)

Consideramos que para un adecuado desarrollo del individuo deben estar presentes en la educación todos los elementos básicos que favorezcan este proceso, tal y como refleja la UNESCO (2006), la cultura y las artes, entre las que se encuadra la música, están incluidas como componentes esenciales de dicho desarrollo.

No obstante, y para complementar estas ideas, existen investigaciones que han puesto de manifiesto que estilo musical favorece el desarrollo de los individuos desde diferentes dimensiones. Asimismo, son muy numerosos los estudios, tanto a nivel nacional como internacional, que confirman el potencial de la música en el desarrollo infantil, que comienza incluso antes de nacer (Bermell, Alonso, & Bernabé, 2016; Pascual, 2006; Reynoso, 2010) y que se refleja en el ámbito psicomotor, lingüístico, cognitivo, emocional, afectivo... (Akoschky, Alsina, Díaz, & Giráldez, 2008; García-Vélez & Maldonado, 2017; Hennessy, 2015; Mark & Madura, 2010). Esta fundamentación teórica nos permite consolidar la presencia de la música en la educación desde la óptica del desarrollo general de los individuos.

Dentro del ámbito de la investigación, Díaz & Giráldez (2007) realizan un recorrido histórico para presentar las principales figuras internacionales que han contribuido al estudio de la educación musical. Entre los autores que exponen estos autores, destacamos en las líneas que siguen los que aportan teorías más relevantes para esta investigación.

Patricia S. Campell (2013) estudia diferentes tradiciones culturales al tratar la música desde una perspectiva etnográfica. Utiliza los significados que atribuyen los niños y niñas a la música que identifica su propia cultura. Además ha contribuido en la creación de materiales que los docentes pueden utilizar para introducir en el aula la diversidad musical. Por su parte, Elliott (1989, 1990) defiende una filosofía pragmatista de la educación musical, es decir, que los alumnos sean críticos y reflexivos con lo que escuchan. "La música, como forma particular de acción y producto, está plena de significados y valores que deben entenderse también con relación a los contextos culturales específicos" (Díaz et al., 2007, p. 143). Por esta razón, los valores de los sonidos son constructos humanos condicionados culturalmente y de esta manera la música contribuye a definir significados culturales dentro de una comunidad concreta.

Por último, hablamos de Christopher Small (1989), que cuestiona el elitismo de la tradición musical occidental y recalca el valor que la música de cualquier cultura posee para la integración social, centrándose en la música negra y su legado en la música popular actual; y de Howard Gardner (1983) que define la inteligencia musical como una de sus Inteligencias Múltiples, además de afirmar que es una de las primeras inteligencias que se desarrolla, incluso sin necesidad de una formación previa.

Las teorías de estos autores que acabamos de citar nos permiten relacionar la visión de la música dentro de las culturas con la educación musical, con especial interés en la inclusión de la pluralidad musical en el aula. Enlazamos esta idea con la tendencia actual de reducir la enseñanza musical en la educación formal al ámbito de la "música culta" (Pérez, 2005) o "música académica" (Pérez-Aldeguer, 2013), que deja a un lado la gran diversidad musical presente en la sociedad, y por tanto, en el entorno personal del alumnado. "Necesitamos, pues, un currículo intercultural en el que diversos estilos musicales se aborden sin prevalencia alguna y que recoja la diversidad de nuestros estudiantes y de la música de nuestro mundo igualmente diverso" (Aróstegui, 2011, p. 28). Introducimos así una de las características fundamentales que definen el entendimiento de la educación musical enfocada a la interculturalidad y que trataremos más adelante.

En un nivel de concreción mayor, exponemos una serie de características que presenta el trabajo musical en el aula y que tienen una estrecha relación con nuestra investigación. Comenzamos por el potencial de adaptabilidad y flexibilidad de la música, que permite un trabajo interdisciplinar como el que se observa, por ejemplo, en proyectos como el realizado por Grant Poole (2016). Esta característica es muy relevante, sobre todo en la etapa de infantil, al tratarse de una educación más globalizada. Entendemos que la disciplina musical se puede utilizar tanto por su valor intrínseco como por su valor como recurso para tratar otras áreas o contenidos

2. MARCO TEÓRICO

educativos, aunque no debemos caer en la reducción de la educación musical como mero recurso de distensión y motivación sin valorar el potencial que tiene para la formación integral del alumnado (Tourrián & Longueira, 2010).

La concepción de la música como lenguaje alternativo al lenguaje oral (Ortiz & Ocaña, 2004) también es una característica relevante, de tal manera que pueda favorecer la inclusión del alumnado en el aula al eliminar en parte las barreras del lenguaje específico de cada centro educativo. Además añadimos que la música puede servir como vehículo para expresar emociones o transmitir mensajes de manera que se suplan las carencias que presenta el lenguaje oral (Lacárcel, 2003). No obstante, no debemos confundir esta característica con la referencia que hacíamos con anterioridad a la música como lenguaje universal y de esta forma decimos que la música es un lenguaje alternativo, pero que no adquiere entendimiento universal por el mero hecho de ser utilizada.

En otro orden de cosas, y para terminar con la enumeración de las características, recalamos la importancia de la música, o más concretamente la educación musical, entendida como un proceso con una sucesión de fases extendidas en el tiempo. Las manifestaciones musicales implican necesariamente un proceso de trabajo que conduce hacia un "producto final". Aplicado al ámbito educativo, podemos utilizar esta característica para favorecer la concepción de la educación como proyecto (López Pastor, 1999), en la que no sólo existe énfasis en los resultados sino en todo el trabajo previo.

Para finalizar este apartado hacemos una referencia a Hennessy (2015) que ahonda en la situación de la música en la escuela de Reino Unido y, por extensión, a nivel internacional, y que puede extrapolarse al contexto español. Asegura que "en la escuela, la música y las artes pueden llegar a ser una verdadera fuente de grandes expectativas y logros, de innovación y diseño curricular imaginativo mientras, en otro contexto, pueden naufragar sin apenas dejar rastro alguno" (p. 32). Como sucede dentro de múltiples ámbitos, la calidad en la utilización de determinados recursos o en la implantación y desarrollo de las prácticas educativas depende en gran medida del enfoque desde el que se contemple y la importancia que se conceda a esos recursos. De esta manera, nos acercamos al panorama español para estudiar así en qué medida están reflejadas las enseñanzas musicales en las leyes y currículos nacionales y regionales, ya que suponen la base necesaria para poder conformar el currículum y las programaciones educativas.

2.3.1. Marco legislativo en educación musical

Tras hacer un breve recorrido sobre el panorama internacional y algunos proyectos musicales a nivel nacional, nos centraremos a continuación en lo referente a las leyes educativas nacionales y regionales y su relación con la disciplina musical en la educación general, al igual que hemos hecho con la educación y las competencias interculturales.

La primera referencia a la educación musical en las leyes de educación vigentes la encontramos en el artículo 2 de la *Ley Orgánica 2/2006 de 3 de marzo, de Educación* (LOE), en el que se especifican los fines de la educación: "h) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte" (LOE, 2006, p. 17165). En este artículo se presentan las áreas temáticas generales que deben tener su desarrollo a lo largo de la educación obligatoria en España. Según aparece expuesto, entendemos que la importancia que se concede a cada una de dichas áreas se encuentra en el mismo nivel, puesto que todas ellas forman parte de lo que denominábamos antes como desarrollo pleno del individuo.

No obstante, también hemos sido testigos de cómo en la modificación de la LOE, realizada en 2013, se modifican las asignaturas troncales en la etapa de Educación Primaria, eliminando la "enseñanza artística" y añadiéndola como una asignatura específica: c) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, al menos una de las siguientes áreas del bloque de asignaturas específicas: 1.º Educación Artística. (LOMCE, 2013, p. 97871). Aunque esta modificación no afecta de manera directa a la etapa de Educación Infantil, sí lo hace en la medida en que es necesaria una continuación natural entre las diferentes etapas educativas, como así se refleja en el *Decreto 122/2007, de 27 de diciembre*, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.

Esta modificación de la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre*, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) intenta aplicar en el sistema educativo unos objetivos que fundamentan la razón de la reforma y que aparecen especificados en su preámbulo:

La lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el

2. MARCO TEÓRICO

espíritu emprendedor a través de la posibilidad, para el alumnado y sus padres, madres o tutores legales, de elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional. (p. 97858)

Si nos detenemos en este párrafo específico, podemos entrever un concepto de educación que está encaminado a una mejora de la productividad laboral y, por ende, de la economía. De esta manera comprendemos que para la nueva ley de educación, materias como la educación musical o artística, la educación física... no son relevantes para formar individuos aptos para el trabajo, por lo que se "está dejando desaparecer la docencia de la música en las aulas de la enseñanza obligatoria"(Ruiz, 2015, p. 71). Paradójicamente, según se afirma desde la UNESCO, "21st Century societies are increasingly demanding workforces that are creative, flexible, adaptable and innovative and education systems need to evolve with these shifting conditions"⁹ (UNESCO, 2006, p.5). De hecho, las empresas y sociedades participan cada vez más en programas de *coaching* musical ya que son conscientes del valor formativo que tiene la música en cuanto al trabajo en equipo o el desarrollo de la creatividad, entre otros (Martín, 2013).

De esta manera, el tratamiento de la música desde las leyes educativas no llega a abarcar la variedad de dimensiones y situaciones que se pueden trabajar mediante ésta, y entre otras cosas "la música es ignorada como actividad grupal, cooperativa y colaborativa. No se la menciona como favorecedora del contacto social, pese a los múltiples recursos que ofrece para favorecer la convivencia en una clase" (Bermell et al., 2016, p. 111). Esta y otras muchas realidades son las que nos invitan a realizar un esfuerzo didáctico e incluir la música dentro del trabajo de un área transversal como es la interculturalidad.

Hemos comprobado a lo largo del epígrafe cómo la educación musical, a pesar de sus muchas ventajas y posibilidades educativas en una etapa tan temprana, normalmente queda relegada a un segundo plano y no se reconoce explícitamente todo su potencial educativo, en concreto, el referido a la dimensión social y cultural. De esta forma, y como cierre del marco teórico, realizamos un apartado exclusivo en relación a la educación intercultural a través de la música en la etapa de educación infantil.

⁹ "las sociedades del siglo XXI están demandando cada vez más, personal creativo, flexible, adaptable e innovador, y los sistemas de educación necesitan evolucionar de la mano de estas condiciones cambiantes" (UNESCO, 2006, p.5) (traducción propia).

2.4. EDUCACIÓN MUSICAL E INTERCULTURAL EN INFANTIL

En este último apartado se aúnan todos los epígrafes tratados anteriormente y se focaliza el discurso en las prácticas musicales e interculturales que se llevan a cabo en la etapa de infantil. A partir de la base teórica que hemos conformado, expondremos lo referente al trabajo de la interculturalidad a través de la educación musical en infantil.

Una de las primeras ideas que queremos exponer es la importancia de un contacto (no esporádico) del alumnado con música proveniente de diversas partes del mundo, con diferentes estilos, idiomas, instrumentos, formas musicales... Vuoskoski, Clarke, & DeNora (2016) demuestran que la escucha de música de una cultura particular puede incrementar las actitudes positivas ante esa cultura de manera prácticamente inmediata, por lo que justificamos esta exposición continuada y variedad en la selección de obras musicales en el aula, que además potencia el entrenamiento en audición musical. En un primer momento solo hablamos de este contacto, es decir, la escucha de música variada o la utilización en el aula de piezas musicales que se alejen del ámbito cercano del alumnado. Estas prácticas resultan especialmente interesantes si en el aula existe variedad cultural, ya que así se pueden aprovechar los diferentes conocimientos, intereses y motivaciones de los alumnos y alumnas y realizar un reconocimiento de las diferentes culturas que existen en el aula a través de la música, así como en otras áreas del currículum.

Dentro de esta exposición musical en las aulas, autores como Botella *et al.* (2015) o Pérez-Aldeguer (2014), centran su atención en las canciones y en la música popular o tradicional como elementos de acercamiento a las culturas, tanto propias como ajenas y así, a través de las canciones, desarrollan estrategias que "permiten buscar la convergencia entre diversidad, globalización y pluralismo" (p. 69). Hablamos en este caso de la música folklórica, propia de las raíces de una cultura, en la que se aprecian con mayor nitidez sus elementos originales y que de esta manera nos permite comprender mejor las características culturales y su evolución ante el contacto con otras culturas. No obstante, y para no caer en contradicciones dentro del mismo marco teórico, recordamos las ideas de la flexibilidad, la evolución y el eclecticismo de las culturas, por lo que el tratamiento musical dentro del aula no debería cerrarse en el folklore, sino que debería mostrar la variabilidad natural de la música y sus componentes a lo largo del tiempo y del espacio. Esto se traduce en un aumento del repertorio musical del aula para que recoja tanto música folklórica y tradicional como obras actuales, con mezcla de géneros y de características.

2. MARCO TEÓRICO

En los momentos de elección del repertorio musical del aula, debemos prestar especial atención al papel del docente, ya que entendemos que el educador musical debe trabajar como "trabajador cultural" (Lines, 2009) y que, como tal, "debe reconocer el gran alcance de la capacidad de la música como fuerza que cambia la vida y la crea" (p. 96). Dentro de esta responsabilidad, y como bien recalca Martí (2003), el docente debe ser consciente de cómo presenta las diferentes manifestaciones musicales para no caer en fenómenos de exotismo, infravaloración, malentendido y encapsulamiento del inmigrante. Se trata simplemente de dar a conocer todo los estilos por igual y de manera lo más natural posible, sin necesidad de enfatizar o recalcar la procedencia.

Además del contacto directo con música de diferente procedencia y época, también nos encontramos con proyectos y estudios que se refieren a aspectos musicales concretos que potencian de forma más específica la competencia intercultural o social, como el artículo de Bernabé (2014) en el que afirma que la improvisación musical, debido a sus características de diálogo, cooperación e intercambio, y de sus aportaciones de apertura cultural del alumnado, comprensión de elementos musicales comunes y respeto *del otro*... es "una de las herramientas más adecuadas para desarrollar la interculturalidad en el aula de música" (p. 43).

Ahora bien, y si seguimos en la línea de esta última idea, conviene no quedarse solo en un mero contacto, que repetimos, es un primer paso necesario para el trabajo intercultural de la música. Hablamos ahora de las implicaciones que conlleva el trabajo musical en el aula o la pluriculturalidad musical, ya que "con ello se puede llegar a favorecer mayores niveles de interculturalidad, no tanto por el valor que una u otra música pueda llegar a tener, sino por las interacciones que acarrear" (Pérez-Aldeguer, 2013, p. 298). Es la creación de estas interacciones, mediante la música, lo que potencia una mayor profundización en la temática intercultural, ya que entran en juego los valores, actitudes y comportamientos del alumnado en relación a los demás, y por consiguiente, al resto de las culturas.

A modo de recapitulación, volvemos de nuevo a las teorías de Elliott (1990), que enuncian con claridad las conclusiones que extraemos de este recorrido bibliográfico. Lo que Elliott ya decía hace casi 30 años es que un currículum dinámico que use la música para apreciar las diferencias entre culturas musicales (además de sus similitudes), " has the potential to achieve a central goal of humanistic education: self-under-standing through "other-understanding"¹⁰ (Elliott, 1990, p.164). Esta idea de un aprendizaje o un conocimiento personal que se configure a partir del conocimiento de los demás hace referencia a todos los aspectos fundamentales que hemos

¹⁰ "puede alcanzar el objetivo principal de la educación humanística: conocimiento personal a través del conocimiento de los otros (Elliott, 1990, p.164) (traducción propia).

tratado a lo largo del capítulo y refuerza las últimas ideas que exponíamos en el presente apartado. El potencial que presenta la música como herramienta para entender al otro y aprender de esta interacción resulta especialmente llamativo si nos situamos dentro de la óptica intercultural. Bermell et al (2016) se unen a esta idea, resaltando también los conceptos de autoconcepto y autonomía, que se relacionan con la identidad y la singularidad tratadas en apartados anteriores:

La educación musical comprende actividades que facilitan la comprensión del otro, la autonomía personal y el autoconocimiento. Ante esto, el educando podrá empezar a interesarse por “el otro” gracias a que conoce sus límites y posibilidades y, de esta manera, podrá apreciar aquello que el compañero le aporta. (p. 121)

Por último, hablamos así de la posibilidad que tiene la música para promover dinámicas grupales en las que cada alumno o alumna aporte su propia singularidad, pero que a la vez participe por igual de las actividades musicales propuestas.

2.5. RECAPITULACIÓN

A modo de resumen y cierre del marco teórico, realizamos un breve recorrido alrededor de las principales ideas que extraemos de este extenso primer apartado de la investigación. En primer lugar justificamos de nuevo la perspectiva cultural adoptada en la investigación, que nos permite elaborar un discurso basado en la flexibilidad y la variabilidad constante y en el que la música tiene un papel imprescindible como aseguradora de este cambio y de su relación con cada cultura. Hablamos así de esta visión "procesual" que reconoce el cambio permanente en las culturas y la diversidad que se extrae de éstas y de su interacción. En segundo lugar, recordamos la existencia real de la diversidad cultural en las sociedades y en las escuelas, que afecta tanto a grupos sociales como a individuos y que recibe diferentes respuestas dentro de la sociedad. De entre estas respuestas elegimos la interculturalidad, que aboga por una relación de enriquecimiento mutuo entre las diversas culturas que entran en conflicto dentro de un espacio determinado a través de mecanismos como el diálogo, la tolerancia y el respeto. La interculturalidad, como no podía ser de otra manera, tiene su dimensión en la educación estableciéndose como uno de los modelos educativos que atienden a las diferencias culturales dentro de las escuelas. La educación intercultural, según la entendemos en la presente investigación, es aquella que educa dentro de los valores interculturales para formar a las personas de manera que puedan crear relaciones interculturales de igualdad sin precisar de una figura de autoridad como pueda ser la del docente. Una de las herramientas idóneas para esta

2. MARCO TEÓRICO

educación intercultural es la música, que además de tener una relación muy estrecha con las características más primitivas y básicas de una cultura y favorecer otras muchas habilidades y actitudes en el aula, permite un trabajo que atiende, tanto a las singularidades de cada individuo como a las relaciones grupales o sociales, de manera que se promueva en el aula un aprendizaje basado en la relación con los demás y en un conocimiento individual más profundo.

3. METODOLOGÍA

La siguiente sección recorre los aspectos metodológicos más relevantes para la realización de la investigación ligada al TFM. Se expone así, en primer lugar, el paradigma o los paradigmas que rigen la investigación, acompañados de los argumentos que defienden su elección en este trabajo, para después continuar con el tipo de diseño, que será el *Estudio de Caso* único de tipo instrumental. También se mencionan los instrumentos de obtención de datos, así como las técnicas de análisis de dichos datos y, por último, los criterios éticos y de rigor científico seguidos durante el proceso de investigación.

3.1. PARADIGMA Y ENFOQUE DEL ESTUDIO

La clave en investigación se encuentra en el paradigma que rige el proceso y no tanto el método que se emplea (Lincoln & Guba, 2012). De esta manera, consideramos relevante ofrecer una explicación exhaustiva acerca del proceso de elección del paradigma y de lo que eso conlleva para el desarrollo de la investigación.

Comenzamos el apartado con una breve referencia al discurso actual de los paradigmas que rigen las investigaciones. Aunque no existe convenio absoluto entre los autores (Lincoln *et al.*, 2012) y existen diversas teorías que hablan de diferente número de paradigmas, nos posicionamos de acuerdo con aquella más aceptada internacionalmente que reconoce tres paradigmas principales en la investigación, en este caso educativa. Éstos son el Positivista, el Interpretativo y el Socio-Crítico (Latorre, Del Rincón, & Arnal, 1996). También es necesario aclarar que para entender la distinción entre paradigmas nos basamos en una serie de preguntas ontológicas, epistemológicas y metodológicas que nos ayudan a identificar el paradigma más adecuado para cada propósito de investigación.

Ofrecemos a continuación una visión resumida de cada uno de los paradigmas principales que hemos mencionado en el párrafo anterior para después argumentar el elegido en el presente proyecto de investigación. Comenzamos por el paradigma *Positivista* o *Empírico-Analítico*, en el que se adscribe la metodología cuantitativa y que relaciona las ciencias sociales con las ciencias físicas y biológicas, basando su validez en lo observable empíricamente. Popkewitz (1988) expone cinco supuestos interrelacionados que fundamentan las bases de este paradigma y que se resumen en que la ciencia es una actividad desinteresada que busca teorías universales en

3. METODOLOGÍA

un mundo social en el que existen una serie de variables que deben ser aclaradas y precisadas para poder ser cuantificadas a través de las matemáticas. Este paradigma entiende la realidad como algo externo al investigador y trata de conocerla a través de generalizaciones, relaciones de causa y efecto y falsaciones de hipótesis, siempre desde una distancia que permita la objetividad entre el investigador y el objeto de estudio (Krause, 1995).

El siguiente de los paradigmas es el *Paradigma Interpretativo, Naturalista o Simbólico*, que, al contrario que el anterior, concibe la realidad como algo dependiente e inseparable de los significados que atribuyen las personas (Krause, 1995). Desde esta visión se entiende que "no vivimos en el vacío, fuera de nosotros hay un ambiente, pero ese ambiente, y quienes habitan en el mismo, cobran significado social al inferirles nuestro particular sentido" (Montañés & Martín, 2017, p. 41). De esta manera, el investigador interpretativo "understands that research is an interactive process shaped by his or her own personal history, biography, gender, social class, race, and ethnicity, and by those of the people in the setting"¹¹ (Denzin & Lincoln, 2005, p. 6), por lo que el conocimiento científico se valida cuando hay consenso en la comunidad científica, ya que la subjetividad está presente en todos los ámbitos de la investigación (Popkewitz, 1988). Dentro de este paradigma situamos la metodología cualitativa, que tendrá especial relevancia en nuestro proyecto.

Por último, exponemos el tercero de los paradigmas, el *Socio-crítico o Emancipador* que, como afirman Kincheloe & McLaren (2012), es complicado de definir ya que está en continuo cambio y evolución. De hecho, el mejor acercamiento que se puede realizar es evitar delimitar con exactitud el paradigma, ya que "desplegar una serie de características fijas es contrario al deseo de dichos teóricos de evitar la producción de guías de creencias sociopolíticas y epistemológicas" (Kincheloe & McLaren, 2012, p. 241). No obstante, sí que podemos afirmar que la meta del paradigma crítico consiste en a través de las investigaciones y la teoría, los individuos se conozcan a sí mismos y sus situaciones (Popkewitz, 1988) para crear de esta manera una conciencia de cambio social y de esta manera transformar la realidad.

A continuación exponemos una tabla que resume de forma más general los principios que rigen cada uno de los paradigmas de acuerdo con las preguntas que nos planteábamos anteriormente.

¹¹ "entiende que la investigación es un proceso interactivo condicionado por su propia historia personal, biografía, género, clase social, raza y etnia, y por aquellas de la gente incluida en el marco de la investigación" (Norman K Denzin & Lincoln, 2005, p. 6) (traducción propia).

Tabla 4.
Resumen de las características de los diferentes paradigmas

	Paradigma Positivista	Paradigma Interpretativo	Paradigma Socio-Crítico
Ontología	La realidad existe "fuera" y sólo puede ser observada y medida.	La realidad depende de los significados atribuidos por las personas.	Esfuerzo constante por comprender la realidad exterior.
Epistemología	Postura distante y objetiva del investigador.	Subjetividad e importancia de las diferentes perspectivas.	Subjetividad a través de explicitar los valores presentes en la investigación.
Metodología	Formulación de hipótesis para contrastar.	Inmersión mediante observación y comunicación en la realidad a estudiar.	Participación dialógica de todos los implicados en la investigación.

Fuente: Elaboración propia a partir de Popkewitz (1988), Guba & Lincoln (2012) y Krause (1995)

Tras esta breve introducción nos centramos más detalladamente en nuestro estudio, que precisa de comprender y analizar comportamientos, actitudes, motivaciones, relaciones, acciones, creencias.... en definitiva, componentes de la conducta humana y las relaciones sociales. Somos conscientes de que la complejidad humana y social no hace posible su comprensión a través de técnicas y métodos de cuantificación, sino que deben ser tratados desde una perspectiva o metodología cualitativa (Flick, 2004), por lo que adscribimos nuestra investigación dentro de estos parámetros. También es necesario recordar que no buscamos la generalización de teorías en primera instancia sino el estudio concreto de un contexto específico, "con narraciones limitadas local, temporal y situacionalmente" (Flick, 2004, p. 15), ya que ahí radica el valor de los métodos cualitativos.

Una de las primeras reflexiones que nos planteamos dentro del discurso de los paradigmas tiene relación con la identificación o definición del paradigma en los primeros momentos de la investigación o al final de la misma, ya que se puede proceder a realizar una investigación que resulta no seguir los supuestos que se planteaban en las fases iniciales. La respuesta a esta inquietud la podemos encontrar en palabras de Abello (2009) cuando afirma que en investigación cualitativa cualquier fase puede retomarse y modificarse durante el proceso investigador. Concluimos por tanto que es fundamental comenzar la investigación con una visión clara de lo que se pretende, pero siempre que haya modificaciones, deben quedar

3. METODOLOGÍA

reflejadas en los apartados pertinentes. Esto no podría ser de otra manera si nos planteamos como criterios de rigor aspectos como la transparencia o la sinceridad en la investigación.

Sin embargo, llegados a este punto nos preguntamos si es realmente necesario encuadrarse con exactitud dentro de uno u otro paradigma. Entendemos que resulta difícil definir con exactitud los límites de los paradigmas (sobre todo en las situaciones cualitativas) (Guba et al., 2012), por lo que sería éticamente inapropiado escoger un paradigma que no se adecúe a la investigación. Para dar respuesta a este conflicto exponemos con exactitud qué es lo que se busca con la investigación, que de forma resumida es que el proceso y los conocimientos extraídos sean facilitadores por igual de un cambio social dentro del contexto seleccionado ya que la surge de una preocupación por mejorar la educación dentro de este campo específico. Sin embargo, consideramos que para mejorar esa situación primero es necesario comprender de manera más exhaustiva los diferentes constructos o factores que intervienen y forman esa realidad concreta.

De esta manera y si tenemos en cuenta las características de la investigación que nos proponemos, podemos afirmar que en el inicio del proceso investigador nos situamos a caballo entre el paradigma interpretativo y el socio-crítico, ya que, aunque el principal objetivo consiste en conocer, la práctica educativa que se realiza dentro de la investigación implícita una reflexión crítica por parte del docente y una acción emancipadora que hace que lo práctico y lo crítico se complementen (J. Elliott, 1993).

Aclarados estos aspectos, nos encontramos con otro obstáculo, ya que:

Si queremos transformar la realidad, no podemos prescindir de la participación de las personas que forman parte de la misma. Tenemos que garantizar la intervención de los sujetos que viven esa realidad, que construyen esa situación social, en los procesos de generación de conocimiento, de diálogo sobre esa realidad y sus alternativas. Por eso es tan importante el diálogo y la implicación de los participantes. (Torrego-Egido, 2014, p. 121)

Esta línea de pensamiento se asemeja más a la corriente de Metodología Comunicativa Crítica (Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, 2006) que parte de la relación indisoluble entre la transformación y la participación. Debido a los recursos con los que contamos y los límites de tiempo y disponibilidad, reservamos esta ampliación de la investigación para una potencial 2ª Fase que se realizaría más adelante, pero no se reflejaría en el actual Trabajo Fin de Máster.

Expuestos ya los paradigmas que van a basar la investigación, seleccionamos en el apartado siguiente un diseño de trabajo acorde con las bases metodológicas y los objetivos que se proponen en el proyecto.

3.2. TIPO DE DISEÑO

Tomamos como base lo establecido en el apartado anterior para definir ahora el diseño que se siguió en la investigación para asegurar así la coherencia interna que debe regir todo el proceso.

La educación se basa en relaciones humanas y estas relaciones no son de ninguna manera neutrales, por lo que tampoco debería serlo la investigación educativa. De esta manera utilizamos el diseño de Estudio de Caso entre otras cosas porque como ya decía Martínez Bonafé (1988), "compromete al investigador, de manera que éste no puede presentarse ante la realidad investigada de un modo aséptico, neutral o abstracto" (p. 43). Entendemos así que con el estudio de caso la persona que investiga se relaciona directamente con los participantes de la investigación y forma parte activa a lo largo del proceso junto a los demás elementos necesarios para dicha investigación.

De entre las muchas definiciones existentes sobre el estudio de caso, que presentan autores como Stake (1999), Yin (2009), Grandon (2011) y otros muchos, consideramos que la que más se acerca a nuestro propósito investigador es la expuesta por Simons (2011):

El estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto "real". Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado, un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad. (p. 42)

A raíz de esta primera idea de lo que es un estudio de caso, estudiamos la disyuntiva entre elaborar un modelo inductivo o emergente, en el que "se desarrollan categorías o temas a partir de los informantes, en vez de anticiparlos desde el inicio" (Ceballos-Herrera, 2009, p. 416) o un modelo deductivo, donde "la mayoría de los problemas de investigación no se fundamentan en la realidad educativa, sino que surgen de las teorías" (D. Rodríguez & Valldeoriola, 2009, p. 32). Dadas las características del estudio de caso, en el que el modelo inductivo es la prioridad, pero entendiendo a su vez la flexibilidad inherente a este tipo de diseño y atendiendo a las características de los participantes, optamos por plantear un modelo entre el inductivo y el

3. METODOLOGÍA

deductivo y establecimos una serie de problemas de investigación basados en la teoría que pudieran ser ampliados o modificados durante el proceso investigador.

Ahora bien, dentro del diseño de estudio de caso se pueden distinguir varios tipos, ya que cada uno presenta una finalidad y unas características específicas. Atendimos a la clasificación que realiza Stake (1999) cuando diferencia entre estudio de caso instrumental, en el que la finalidad consiste en la comprensión de otra cuestión a través del caso; o el intrínseco, en el que aprendemos exclusivamente sobre ese caso particular sin necesidad de contar con otro objetivo en la investigación. En relación a las características del presente TFM, nos decantamos por la tipología instrumental, al utilizar el estudio de caso como herramienta para profundizar y comprender mejor la temática específica determinada por el objetivo general de la investigación que presentábamos al inicio del trabajo.

En otro orden de cosas, también comprendimos que para que el estudio de caso de desarrolle con éxito debemos contar con una serie de requisitos como la posible implicación e interés de los participantes de la investigación, la buena relación entre la investigadora y los sujetos investigados o la posibilidad de que el trabajo de campo pueda servir como transformación de la realidad (C. Álvarez & San Fabián, 2012), siendo éste último una de las metas que se pretenden con la propuesta de intervención asociada al estudio de caso.

Una vez establecidas las características principales de nuestro estudio abordamos lo referente al caso concreto que se iba a estudiar y acordamos que el caso sería el aula de 3º B de educación infantil del colegio Martín Chico de Segovia, durante el desarrollo de la propuesta de intervención relacionada con los temas del proyecto. Aclarado ya el caso a estudiar definimos también de forma más específica el proceso de elaboración del estudio de caso que dividimos en tres fases más generales: la preactiva, la interactiva y la postactiva (Pérez Serrano, 1994). De esta manera, y si unimos estas tres fases con las que propone Yin (2009) que además entiende el proceso como "linear but iterative"¹² (Yin, 2009, p. 1) obtuvimos como resultado el siguiente proceso:

¹² "Linear pero interactivo" (Yin, 2009, p.1) (traducción propia)

Tabla 5.
Resumen del proceso

FASE PREACTIVA	FASE INTERACTIVA	FASE POSTACTIVA
Planificar	Coleccionar	Analizar
Diseñar		Compartir
Preparar		

Fuente: Elaboración propia a partir de Yin (2009) & Pérez Serrano (1994)

Por último, y como explicaremos en apartados siguientes, para abordar el análisis de los datos coleccionados en la fase interactiva tomamos como referente a Stake (1999) y organizamos el análisis alrededor de temas o *issues* (Stake, 1999), formulados como preguntas temáticas y que derivaron en categorías y subcategorías.

Aclarado el tipo de diseño utilizado para la investigación, que, recordamos, trató de un estudio de caso único e instrumental centrado un aula de infantil durante el desarrollo de una propuesta de intervención y cuyo proceso iterativo se organizó en tres fases generales, pasamos ahora a explicar de forma más detallada las técnicas de obtención de datos que se utilizaron a lo largo del trabajo de campo necesarias para el posterior análisis de los mismos.

3.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE OBTENCIÓN DE DATOS

El estudio de caso, como cualquier otro tipo de diseño de investigación, requiere de una serie de técnicas e instrumentos de obtención de datos específicos. Exponemos en el presente apartado los instrumentos y las técnicas de recogida de datos utilizados en la investigación y que se analizan más detalladamente en cada epígrafe. En nuestro caso las técnicas de obtención de datos fueron la entrevista y la observación participante, reforzadas por instrumentos como el cuaderno de campo, el diario del investigador y los recursos audiovisuales (grabaciones de audio y vídeo y fotografías).

3.3.1. Observación participante

En primer lugar, aclaramos que la observación en investigación cualitativa es "el proceso de contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni

3. METODOLOGÍA

modificarla, tal cual ella discurre por sí misma" (Olabuénaga, 1990, p. 125). Con la observación, según Stake (1999), el investigador cualitativo "deja que la ocasión cuente su historia, la situación, el problema, la resolución o la irresolución del problema" (p. 61). Para ello, consideramos imprescindible situar al investigador dentro del contexto que se pretende estudiar, en contacto directo con los participantes, acercándonos así hacia una vertiente de la observación más inclusiva, según el modelo que proponen Evertson & Green (1986). De esta manera pasamos a hablar de observación participante, entendiéndola como aquella que precisa de una interacción directa entre el investigador y los participantes y "durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo" (Taylor & Bogdan, 1987, p. 31).

No obstante decimos que con la observación, ya sea o no participante, no nos centramos tan solo en mirar, sino en buscar (Santos, 1990), por lo que el objeto de estudio debe estar continuamente presente en los momentos de observación para poder centrar la atención en los aspectos más relevantes para la investigación y extraer las categorías necesarias para el posterior análisis de los datos. Mientras dure la observación el investigador debe permanecer atento a cualquier detalle, además de acompañarse de un proceso de reflexión permanente (Hernández, Fernández-Collado, & Baptista, 2006).

Dentro de nuestro contexto de investigación la observación se produjo de manera continua a lo largo de la propuesta de intervención y afirmamos que la investigación fue participante ya que la investigadora adoptó tanto el rol de docente como el de observadora. Por último, para recoger los datos extraídos de la observación se utilizó el cuaderno de campo, apoyado en los recursos audiovisuales para completar la información.

3.3.2. Entrevista

Otra de las estrategias de obtención de datos que utilizamos fue la entrevista, ya que según explica Stake (1999): "Los investigadores cualitativos se enorgullecen de descubrir y reflejar las múltiples visiones del caso. La entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples" (p.63). A través de las entrevistas pretendimos estudiar diversas perspectivas de la realidad, en concreto, la realidad vivida por el alumnado a lo largo de la propuesta de intervención.

Después de analizar y comparar las diferentes tipologías de entrevista que proponen autores como Santos (1990) o Taylor & Bogdan (1987), nos decantamos por el modelo establecido por Bisquerra (2004) y elegimos como tipología de entrevista la semiestructurada. Según Bisquerra (2004), este tipo de entrevista presenta un carácter abierto que permite "ir entrelazando temas e

ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad" (p. 337). Este modelo era especialmente adecuado dado el contexto en el que se desarrollaron las entrevistas.

Para la programación, planificación y realización de las entrevistas nos basamos en los pasos que propone Báez (2007) con atención en la escucha activa, la precisión, clima adecuado de confianza, actitud positiva... y lo adaptamos al modelo específico de entrevistas que se llevaron a cabo en el aula, extraído de la tesis doctoral de Elvira Molina (2013) y que pasaron a denominarse "conversaciones con la infancia", debido a sus características de espontaneidad y flexibilidad a la hora de preguntar y dialogar con el alumnado.

Por último, entendimos como informantes clave para la entrevista a aquellos que añaden "a los datos de base un material imposible de obtener de otra forma" (Goetz & Lecompte, 1988, p. 134). Por ello, elegimos al alumnado de infantil del colegio "Martín Chico" al tratarse de los participantes de nuestro estudio de caso y dotamos a las entrevistas semiestructuradas o conversaciones con la infancia de un carácter grupal, puesto que se realizaron en asambleas o momentos grupales.

3.3.3. Proyecto de trabajo "La Rana Musical"

Al tratarse de una investigación dentro de un contexto de educación infantil decidimos que una de las mejores formas para recoger información era la realización de una propuesta de intervención que trabajase la temática propia del objetivo general del TFM. De esta manera podríamos introducir al alumnado en las dinámicas que pretendíamos estudiar además de conformarse la propuesta como un elemento didáctico y generador de aprendizaje para el alumnado. De forma más específica escogimos la metodología de trabajo por proyectos y así se creó el proyecto de trabajo que tiene como título *La Rana Musical*.

Este proyecto tuvo sus bases en una propuesta de intervención realizada por la autora del TFM en el curso 2016/2017 para el Trabajo Fin de Grado, en la que se trataba la música como área curricular facilitadora de la educación inclusiva en la etapa de infantil en relación con la interculturalidad. Los resultados obtenidos en dicho trabajo sirvieron como punto de partida para la elaboración de un proyecto de mayores dimensiones que se desarrolló en el aula, además que el contexto en el que se realizó volvió a ser el mismo.

De forma muy resumida exponemos los principios más notables del trabajo por proyectos que nos llevaron a seleccionar esta metodología como la que utilizaríamos en la propuesta de intervención. Desde sus orígenes en las teorías de Kilpatrick y Dewey a comienzos del siglo XXI, el trabajo por proyectos aboga por una construcción del conocimiento que parta de la

3. METODOLOGÍA

libertad de acción de cada alumno o alumna (Vizcaíno, 2008) y que se base en el interés, motivación y curiosidad natural por el aprendizaje que presenta el alumnado. Además, entendemos que, "es una iniciativa que llama a la labor colaborativa en el aula, en un clima de confianza y respeto, y que persigue la formación de ciudadanos críticos, conocedores de su realidad" (López & Lacueva, 2007, p. 79) ya que también les permite introducir en la escuela lo que sucede fuera del centro (García-Ruíz, 2013). Estas dos últimas características fueron especialmente relevantes para la selección de esta metodología, dado que la temática de la investigación versaba principalmente sobre relaciones e interacciones sociales, además de ser un tema muy acuciante en la actualidad.

El proyecto se desarrolló alrededor de un cuento con una temática intercultural que al comienzo de las sesiones estaba inacabado, por lo que fueron los propios niños y niñas los que, con sus ideas, aportaciones y acciones, fueron construyendo el cuento en cada sesión y actividad. Pretendimos que el cuento uniese y cohesionase el proyecto, además de funcionar como elemento de motivación para trabajar los temas interculturales y musicales.

Se realizaron 15 sesiones de unos 40-90 minutos cada una, lo que supuso el diseño y puesta en práctica de 30 actividades, todas ellas relacionadas de una u otra forma con la temática intercultural a través de la música. El cuento y la música fueron los elementos de unión del proyecto, y en los que se centraron todas las dinámicas. No obstante, también tuvimos en cuenta las características de los participantes y del contexto, por lo que planteamos la propuesta didáctica de forma flexible y que permitiese variar las actividades y dinámicas en relación a las respuestas del alumnado o las exigencias del centro y de la tutora.

3.3.4. Diario de la investigadora

El diario del investigador, o como dice Santos (1990): "el diario del evaluador", se asemeja a aquel libro que escribiera un viajero, ya que, dentro del contexto de la investigación, "el diario recogería los avatares del que viaja, sus emociones y evolución personal" (Santos, 1990, p. 111). Con esta analogía pretendemos acercarnos a la visión con la que contemplamos esta herramienta y el uso que hicimos de ella, ya que en el diario se recogieron principalmente las reflexiones e impresiones de la investigadora a lo largo de todo el proceso, de manera que se reflejaron las interpretaciones, emociones, percepciones y demás información, además de la evolución o cambio en los discursos y pensamientos a medida que avanzaba la investigación. No sólo consistió en comentar lo acaecido en el trabajo de campo, sino que hizo referencia a todas las inquietudes y pensamientos desde el comienzo del TFM hasta el cierre de la investigación.

Este recurso sirvió también, como veremos en apartados posteriores, para garantizar una serie de cuestiones de rigor y ética de la investigación, que en este caso se centraron en la transparencia de la investigación, la sinceridad, la aceptación de la subjetividad y la reflexividad.

3.3.5. Cuaderno de campo

A parte del diario del investigador, contamos con el cuaderno de campo, que tuvo vital importancia a la hora de reflejar los detalles, anécdotas y descripciones exhaustivas de lo que ocurrió mientras se realizaban las diferentes sesiones en el aula, de manera que se procedió a anotar y describir los acontecimientos, situaciones, relaciones... que considerábamos más significativas para la investigación o para el proyecto de trabajo y su evaluación. A diferencia del diario del investigador, que se centró más en la persona del investigador, el cuaderno de campo fue un reflejo escrito de lo que sucedió durante la aplicación de la propuesta de intervención, anotaciones de los participantes, descripciones de actividades...

De esta manera, el cuaderno de campo se convirtió en una herramienta más de análisis, necesaria para complementar la observación participante y que fue muy valiosa para recordar todo lo acontecido en el aula, ya que muchas de las cosas que no se escriben, se olvidan. Además, la utilización del cuaderno de campo supone otra perspectiva diferente, esta vez desde la óptica de la investigadora, que sirva para la correcta triangulación de los datos extraídos a partir de otros instrumentos.

La elaboración del cuaderno de campo se realizaba nada más terminar las sesiones, para que el recuerdo de lo sucedido fuese más cercano a la memoria. Como afirman Taylor & Bodgan (1987): "las notas de campo procuran registrar en el papel todo lo que se puede recordar sobre la observación. Una buena regla establece que si no está escrito, no sucedió nunca" (p. 75). Todo lo escrito en el cuaderno de campo en base a los objetivos de la investigación y los temas éticos que se propusieron fue susceptible de análisis junto a los videos recogidos con las herramientas de análisis de datos que veremos en apartados siguientes.

3. METODOLOGÍA

3.3.6. Recursos audiovisuales

Utilizamos como recursos audiovisuales las grabaciones de vídeo y audio y las fotografías con el fin de mostrar una perspectiva diferente y detallada de la realidad que fue observada por la investigadora. Para la utilización de estos recursos se tramitaron las solicitudes y autorizaciones pertinentes, tanto de la Dirección Provincial de Educación, como del centro y las familias.

3.3.6.1. Grabaciones de vídeo y audio

Las grabaciones de vídeo y audio se utilizaron tanto a lo largo de las sesiones del proyecto como para seguir las conversaciones grupales en las asambleas, de manera que se conformaron como un instrumento de obtención de datos que aportó gran cantidad de información valiosa para la investigación al tratarse de una perspectiva diferente a la que pueda aportar la persona de la investigadora. No obstante tuvimos en cuenta también que estas grabaciones no son una representación totalmente fiable de la realidad, sino que también intervienen elementos de significación y representatividad (M. E. García, 2011), por lo que siempre se describieron con detalle en el cuaderno de campo los escenarios y las situaciones en las que se utilizaron.

El uso de las grabaciones de audio y vídeo también se incluyó en el desarrollo del proyecto, por lo que cumplieron una doble función. Desde el punto de vista de la infancia y para normalizar su presencia en el aula se explicó al alumnado su función dentro del proyecto como recurso de comunicación con el personaje principal y desde el punto de vista de la investigación se pudieron recoger situaciones comentarios y comportamientos desde otra perspectiva. No obstante, también fuimos conscientes de los posibles fallos técnicos o imprevistos que pudieron surgir con estos instrumentos y entendimos que no siempre se puede hacer uso de estos recursos de la manera que se quisiera. Por ello, tuvimos que estar abiertos a posibles alternativas como la utilización del teléfono móvil en momentos puntuales y la flexibilidad en la temporalización del proyecto.

3.3.6.2. Fotografías

Al igual que las grabaciones de audio y vídeo, las fotografías fueron un recurso utilizado para recoger información desde otra perspectiva y complementar así al resto de los instrumentos de obtención de datos. No obstante, no nos olvidamos de que las fotografías suponen una fragmentación específica de la realidad que puede descontextualizarse y que erróneamente se equipara a la realidad en su totalidad (Santos, 1990). Por ello, se tuvo en cuenta en todo

momento el contexto en el que se realizaron las fotografías, descrito detalladamente en el cuaderno de campo y en el propio análisis de las mismas.

No solo se utilizaron fotografías realizadas durante el trabajo de campo y el desarrollo de las sesiones, sino que también se fotografiaron producciones del alumnado para dejar constancia de las mismas y facilitar su análisis posterior en el *Atlas.ti*. Por norma general, fue la tutora del aula la que se encargó de realizar las fotografías mientras se llevaba a cabo la propuesta, siempre atendiendo a las indicaciones del centro y de las familias con relación a la privacidad y confidencialidad de los datos del alumnado.

Como cierre del epígrafe, recordamos las diferentes herramientas e instrumentos de obtención de datos utilizados a lo largo del trabajo de campo y observamos la relación entre las técnicas y utilizadas y los correspondientes instrumentos.

Tabla 6.
Técnicas e instrumentos de obtención de datos

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Entrevistas semiestructuradas grupales	Grabaciones de audio y vídeo
Observación participante	Cuaderno de campo
	Fotografías
	Proyecto de trabajo
-----	Diario de la investigadora

Fuente: Elaboración propia

3.4. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS

Una vez extraídos los datos del trabajo de campo se estableció un modelo propio y estable de análisis basado principalmente en las teorías entremezcladas de Woods (1998), Santos (1990) y Stake (1999), que se centran en una categorización de los datos con previa codificación de los mismos. El proceso fue en espiral y permitió modificaciones, pero siempre teniendo en cuenta que no se tergiversasen o malinterpretasen los resultados en alguno de estos procesos de ida y vuelta a la realidad (Santos, 1990).

Como ya hemos comentado con anterioridad, precisamos de una base conceptual para comenzar el análisis pero no se cerró la investigación a los temas iniciales, sino que surgieron otros nuevos a lo largo de la investigación. Entendemos además que el proceso de análisis fue útil en tanto en cuanto facilitó el manejo de la información obtenida del trabajo de campo además de permitirnos estudiar en profundidad toda la información que teníamos.

3. METODOLOGÍA

Establecimos cuatro pasos o fases para el proceso de análisis de datos como fueron:

- a) *Preparación de los materiales*: En esta fase se procedió a la organización de los documentos que se utilizarían para el análisis, con previa depuración de los mismos. Además se procedió a codificar los nombres de los documentos para su estudio y posterior citación en el informe.
- b) *Formulación de categorías y subcategorías*: Como explicaremos en apartados siguientes, las categorías derivaron de las preguntas temáticas y evolucionaron en subcategorías, tanto previas al análisis como emergentes, es decir, fruto del proceso de análisis. Esta fase fue de vital importancia, porque a raíz de estas categorías y subcategorías se organizó la información relevante a la investigación.
- c) *Codificación de datos*: Una vez creadas las categorías y subcategorías iniciales, pasamos a codificar la información. Para esta categorización, así como la codificación de los datos obtenidos en el cuaderno de campo, vídeos y documentos del centro nos servimos del programa informático *Atlas.ti* que nos ayudó también a presentar de manera adecuada los resultados extraídos del análisis.
- d) *Modelos y tipologías*: Una vez finalizada la codificación, se establecieron relaciones entre los datos extraídos de forma que se procedió a la elaboración de modelos y tipologías más relevantes para la organización de la información.

3.5. CUESTIONES ÉTICO-METODOLÓGICAS

Este último apartado del presente capítulo, no por ello menos importante, versa sobre las cuestiones de rigor científico y ética en la investigación. Entendemos como criterios de rigor aquellos que aportan calidad y veracidad a una investigación cualitativa para que pueda pasar a formar parte del conocimiento científico (Varela & Vives, 2016). Además, las investigaciones en materia de educación, u otros campos en los que las personas juegan un papel imprescindible, requieren de un posicionamiento desde la ética de forma que se conviertan en "una tarea con la justicia y el ser humano" (Opazo, 2011, p. 75).

En primer lugar escribimos acerca de los criterios de rigor de la investigación cualitativa y afirmamos que existen varios momentos en el establecimiento de éstos, que han evolucionado desde la tradición positivista hasta la creación de criterios propios de acuerdo con las

características específicas de la metodología (Sandín-Esteban, 2000; Varela & Vives, 2016). También añadimos que este discurso de los criterios de rigor permanece abierto y susceptible a diferentes interpretaciones.

Los criterios más reconocidos o usados internacionalmente dentro de la comunidad científica para la metodología cualitativa son los propuestos por Guba (1989), aunque también es cierto que este mismo autor se encarga de negarlos en publicaciones posteriores (Sandín-Esteban, 2000). Además, existen otros criterios más relacionados con la ética y los propósitos de la investigación educativa, de los que también nos serviremos para justificar el rigor y la validez de la presente investigación.

Así pues, enumeramos a continuación los criterios de rigor que se han empleado a lo largo de la investigación y las técnicas necesarias para su consecución. De entre los propuestos por Guba (1989) nos referimos en primer lugar a la *credibilidad*, es decir, a que los resultados y datos que se obtengan de la investigación sean creíbles. Corroboramos este criterio a través de la técnica de la triangulación, por lo que utilizamos los datos extraídos de los diferentes instrumentos (observación, grabaciones, entrevistas...) para poder contrastar la información desde diferentes perspectivas. Este recurso también sirvió para asegurar la *dependencia* y la estabilidad de los datos recogidos. Además, nos propusimos también la recogida de material de adecuación referencial, como pudieron ser las producciones del alumnado, que fueron también útiles para el análisis. Una vez realizado el trabajo de campo en el centro se estableció la corroboración estructural, con una revisión exhaustiva de los datos y de los posteriores resultados para evitar incoherencias internas.

El siguiente de los criterios es la *transferibilidad*, ya que partimos de la certeza de que nuestra investigación no es generalizable ni pretende establecer leyes universales ni categóricas en relación con la interculturalidad o la educación musical. Lo que sí que pretendimos fue establecer una posible adecuación o transferibilidad de los resultados a otros contextos educativos a través de herramientas como el diario del investigador y el cuaderno de campo, en los que se expusieron abundantes datos descriptivos en forma de descripciones minuciosas acerca del procedimiento realizado en la investigación y del desarrollo de la misma, que además aportaron transparencia a la investigación. Asimismo, previo al trabajo de campo, se realizó un muestreo teórico en el que hicimos un recorrido por investigaciones similares y se presentó información relacionada con el estado actual de la cuestión a investigar.

Uno de los nuevos criterios claves para dar rigor científico a los estudios cualitativos es la *reflexividad*. Se entiende al investigador como sujeto de aprendizaje, y "en esa medida, ni sus conocimientos ni el dominio teórico ni metodológico lo acreditan como experto; este principio

3. METODOLOGÍA

lo hace un investigador auténtico comprometido con la transformación y los procesos sociales que investiga"(Cuesta de la & Otálvaro, 2015, p. 44). Este criterio también fue visible en el diario del investigador y en el cuaderno de campo, donde se plasmó la autocrítica, la descripción propia y la evolución del pensamiento a lo largo de la investigación.

Por último, hablamos de otro criterio sumamente importante que, por supuesto, ha de adaptarse al contexto y a las características en las que se desarrolla la investigación. Pretendimos dar cabida a la *Validez catalítica* que expone Torrego-Egido (2014), ya que esperamos que la investigación sirviera como instrumento para que los participantes implicados aprendiesen, que reflexionasen y que les permitiera reorientar "su manera de entender la vida social" (p. 119).

Pasamos ahora a los criterios éticos de la mano de Stake (2005), que nos propone algunas cuestiones necesarias para asegurar el cumplimiento de las normas éticas: "Issues of observation and reportage should be discussed in advance. Limits to access should be suggested and agreements heeded [...] the researcher should listen well to these persons' responses for signs of concern"¹³ (Stake, 2005, p. 459).

A parte de estas cuestiones, exponemos también las pautas éticas que presenta el informe Belmont (HHS, 1979), que muestra tres principios básicos en el marco ético de la investigación con seres humanos. Estos son: El Respeto por las personas, La Beneficencia y la Justicia.

Cuando hablamos de *Respeto por las personas* nos referimos al reconocimiento de su autodeterminación y su libertad de tomar decisiones, protegiendo a su vez a aquellas que vean limitada esa capacidad "de cualquier actividad que les pueda causar daño o perjuicio" (Opazo, 2011, p. 66). Esto último está relacionado con la *Beneficencia* que consiste en maximizar los posibles beneficios y minimizar los daños. Por último, nos referimos a *Justicia*, más concretamente a justicia a la hora de distribuir los beneficios, es decir, que haya un trato igualitario de todos los participantes de de la investigación durante la misma y al finalizar.

Además del informe Belmont, nos encontramos con más guías y manuales que establecen normas éticas para la investigación cualitativa y educativa, como por ejemplo "Ethical principles of psychologists and code of conduct" o "Ethical Guidelines for Educational Research". Encontramos por tanto conceptos como el *Consentimiento informado*, que guarda relación con el principio de *Respeto por las personas* y que consiste en mantener informados en todo momento a los participantes de los objetivos del proyecto, uso de los resultados...; además,

¹³ Las cuestiones de la observación deben discutirse previamente. Se deben sugerir los límites de acceso y prestar atención a los acuerdos. [...] el investigador debe escuchar bien las respuestas de dichas personas en busca de inquietudes. (Stake, 2005, p. 459) (traducción propia).

nos hicimos cargo de la *Confidencialidad* y aseguramos que los datos personales de los participantes fuesen solo conocidos por el equipo investigador.

Dicho de otra manera, con estos principios y conceptos éticos, pretendimos pasar de una ética vacía a una ética situada, que supuso "la implicación de quienes participan en la investigación sobre la base de la confianza y la motivación de modo tal que el consentimiento se confirma durante todo el proceso de investigación" (Abad, 2016, p. 112). Así, nos encargamos de comprobar durante el desarrollo de la investigación la conformidad de los participantes y de las familias, realizando resúmenes de las actividades y manteniendo informados de los avances de la investigación a familias y tutores legales del alumnado que forma parte de la investigación.

4. DESCRIPCIÓN DEL CASO

Presentamos en este cuarto capítulo del TFM lo correspondiente al objeto de estudio de esta investigación. Comenzamos por describir el contexto en el que se realiza el trabajo de campo, para adecuarnos al mismo y adaptar la investigación a la realidad concreta. Seguidamente exponemos de forma más extensa los elementos principales de la propuesta didáctica utilizada; las fases, sesiones y actividades; la temporalización; y, por último, los temas que basan el posterior análisis del estudio de caso.

4.1. CONTEXTO DEL CASO

Como primera aproximación al caso, nos acercamos al contexto educativo en el que se encuadra la realidad estudiada. Hablamos así del centro escogido para llevar a cabo la propuesta de intervención que fue colegio público “Martín Chico” ubicado en San Lorenzo, uno de los barrios de Segovia. En la actualidad, el barrio de San Lorenzo está habitado por una mayoría de familias con un nivel socioeconómico medio-bajo. Dentro de esta comunidad encontramos un gran número de familias inmigrantes, de procedencia marroquí o búlgara mayoritariamente y que aportan más diversidad a la que ya existía en el centro. Esta diversidad cultural fue uno de los motivos por los que el centro decidió transformarse en Comunidad de Aprendizaje en el curso 2014/2015 y una de las razones por las que escogimos este colegio para la investigación.

El “Martín Chico” es un centro público en el que se cursa educación Infantil y Primaria y que atiende a unos 360 alumnos y alumnas. La plantilla de profesores del centro es de 28 docentes, entre los que encontramos a los profesionales de Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica y Compensación Educativa, que trabajan tanto en primaria como en infantil. En infantil hay 6 tutoras, además de la docente de apoyo. La música como asignatura específica en la etapa de infantil depende de la docente de apoyo y sus preferencias, ya que es la que decide si se imparte o no a principio de curso. Este año se ha optado por la iniciación a la lectura, informática y psicomotricidad, por lo que los objetivos musicales establecidos para el 2º ciclo de infantil pasan a formar parte de las competencias de las maestras/tutoras. (Consejo escolar CEIP “Martín Chico”, 2014)

De acuerdo con el tema intercultural, se revela en el *Plan de Convivencia* (Consejo escolar "CEIP Martín Chico", 2017) que sí que existen en el centro algunos casos de xenofobia hacia alumnado y familias de minorías étnicas o inmigrantes, pero se pretende implantar un modelo

4. DESCRIPCIÓN DEL CASO

dialógico de resolución de conflictos que a través del diálogo entre el alumnado, profesorado, familias y toda la comunidad educativa ayude a la desaparición de estas realidades y favorezca un clima de respeto así como se refleja en uno de los objetivos generales del Plan de Convivencia:

Poner en práctica los principios del aprendizaje dialógico (el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la igualdad de diferencias, la dimensión instrumental, la creación de sentido, la transformación y la solidaridad) como referente para la prevención y resolución de conflictos en el Centro. (Consejo escolar CEIP "Martín Chico", 2017, p. 7)

Por último, describimos brevemente la clase concreta en la que se realizó la propuesta de intervención, sin olvidar la confidencialidad de los datos personales del alumnado. En la clase hay 17 alumnos y alumnas, aunque uno de ellos se marchó del colegio a mitad del proyecto. En primer lugar, observamos cómo la diversidad cultural propia del centro se ejemplifica a la perfección en este aula, ya que encontramos alumnado de diferentes regiones de Marruecos, España, Honduras, Bulgaria y Venezuela y que además presentan muchas diferencias a nivel cognitivo, social, actitudinal... Esta diversidad se tuvo en cuenta a la hora de diseñar el proyecto de trabajo y durante la puesta en práctica del mismo.

La clase ha tenido constantes incorporaciones y cambios de alumnado desde 1º de Infantil. En concreto este año se habían incorporado 4 niños y niñas nuevos de forma escalonada, aunque a estas alturas del curso ya parecen incluidos en el aula. En relación con el idioma, en el aula encontramos a 3 niños y niñas con alguna dificultad en el idioma, al no ser el castellano su primera lengua. Presentan pocos problemas de comprensión, pero a la hora de expresarse oralmente tienen más dificultades. Si hablamos de la presencia de la música en el aula podemos afirmar que la dinámica general del aula es muy musical, con canciones en las rutinas y como elementos de aprendizaje de contenidos de los diferentes proyectos.

4.2. DESARROLLO DEL PROYECTO DE TRABAJO

Como ya hemos introducido, las características de los participantes de la investigación nos hicieron decantarnos por la utilización de una propuesta de intervención educativa traducida un proyecto de trabajo para educación infantil. Otra de las razones por las que se eligió el trabajo por proyectos fue la familiaridad de este tipo de metodología en el contexto específico en el que se realizó la investigación. Unimos así la idoneidad de trabajar por proyectos en la etapa de

infantil a los requisitos propios de la investigación, ya que gracias a este planteamiento metodológico se muestran las actitudes y comportamientos del alumnado.

Para la creación y elaboración del proyecto de trabajo nos servimos de una herramienta de organización denominada Canvas para el diseño de proyectos adaptado a la etapa de infantil (Conecta13, n.d.) que utilizamos para exponer los diferentes elementos del proyecto de manera más visual. En la tabla 7 se centra la atención en cada uno de ellos de forma más individual.

Aunque somos conscientes de que la metodología de trabajo por proyectos exige que los temas partan de las inquietudes de los niños y niñas, debido a las características de la investigación y del contexto, el tema del proyecto se extrajo del objeto de estudio y los objetivos de la investigación. No obstante, las actividades planteadas trataron de captar el interés del alumnado en la temática y nos permitieron desarrollarlas en función a sus conocimientos previos, sus intereses y su propia historia, aunque el tema general del proyecto viniera impuesto por la investigadora. Además, entendimos desde el principio que el proyecto no era un proceso cerrado, por lo que se dejó un margen o flexibilidad a la hora de plantear y llevar a cabo las actividades, lo que permitió modificaciones y cambios a partir de las respuestas del alumnado.

Tabla 7.
Canvas para la organización general del proyecto

Elemento	Descripción
OBJETIVO PRINCIPAL	Favorecer o fomentar una conciencia o sentimiento de grupo-clase en el que se engloben las singularidades y el bagaje cultural de cada alumno y se incluyan todas las manifestaciones y expresiones culturales, en concreto las relacionadas con la música. Además de este objetivo principal secuenciamos objetivos específicos a partir del <i>Decreto 122/2007</i> , que se encuentran incluidos en las tres áreas del currículo, de acuerdo con el principio de enseñanza globalizada de educación infantil (Anexo I)
CONTENIDOS	Al igual que hacemos con los objetivos, secuenciamos los diferentes contenidos generales que rigen el proyecto. (Anexo I)
PRODUCTO FINAL	Creación de un cuento con temática intercultural, conformado por las ideas y actuaciones de los alumnos y alumnas. Al terminar el proyecto habrá dos cuentos diferentes, uno versión digital , con las ilustraciones de los personajes, y otro en forma de vídeo, con la grabación y maquetación de las diferentes sesiones del proyecto que será visible solo para el alumnado y las familias.
TAREAS	El proyecto se divide en 4 fases extraídas de García-Ruiz (2013), distribuidas a su vez en 14 sesiones con una duración variable de entre 40 y 90 minutos. En el apartado 4.2.2 mostramos el desarrollo de las actividades, sesiones y fases del proyecto. Además, en el Anexo 2 aparece la programación didáctica completa de las actividades.

4. DESCRIPCIÓN DEL CASO

DIFUSIÓN	La difusión del proyecto se realizará únicamente entre los participantes del mismo, sus familias y el centro, ya que las circunstancias personales de los participantes no permiten una difusión pública del proceso o resultados.
RECURSOS	<p>Aunque en el desarrollo de las actividades se especifican los diferentes recursos utilizados, exponemos aquí los recursos generales necesarios para la realización de la propuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recursos Espaciales: Aula de 3ºB de infantil. - Recursos Materiales: Ordenador, altavoces, fichas de autoevaluación, proyector, cuento online, mapamundi, cotidiáfonos, bits de instrumentos, canciones y obras musicales, vídeos online... - Recursos Humanos: Docente investigadora, tutora del grupo.
HERRAMIENTAS TIC	<p>Aparte de utilizar el ordenador, altavoces o proyector en el desarrollo diario de las actividades, incluimos dentro del proyecto la cámara de vídeo como herramienta para enviar las actuaciones del alumnado al personaje.</p> <p>Además, se utilizará el proyector para el visionado del cuento y de los vídeos que se reproduzcan.</p>
AGRUPAMIENTOS	<p>No existe en el proyecto un agrupamiento general que se mantenga a lo largo de todas las actividades, sino que el modo de agrupación va variando entre una y otra actividad.</p> <p>La dinámica general será de 3 pequeños grupos de 5 o 6 miembros que representarán cada uno a un personaje diferente y que serán los que hagan algunos bailes o canciones juntos en el cuento.</p> <p>De esta manera, pretendemos fomentar el trabajo en equipo e intentaremos que dentro de los grupos exista una participación de todos los miembros en la toma de decisiones y realización de las actividades.</p> <p>Además, contaremos con actividades para el gran grupo y algunas serán individuales.</p>
MÉTODOS DE EVALUACIÓN	<p>Haremos la evaluación de los grupos a través de la coevaluación y autoevaluación, sobre todo a la hora de ensayar las diferentes representaciones y en la mayoría de las dinámicas.</p> <p>Además, la docente utilizará instrumentos de obtención de datos propios de la investigación como las grabaciones en audio y vídeo y el cuaderno de campo, que permitan hacer un seguimiento más continuo del proceso de aprendizaje.</p> <p>Para la evaluación contamos con los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje extraídos del Decreto 122/2007. (Anexo I)</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Conecta13 (n.d.)

4.2.1. Objetivos, contenidos y criterios de evaluación

En la siguiente tabla se muestra los objetivos, contenidos y criterios de evaluación utilizados en el proyecto y a su vez secuenciados del *Decreto 122/2007 por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León*. Las matrices correspondientes a la secuenciación de cada uno de estos apartados se encuentran en el anexo I.

Tabla 8.

Matriz de secuenciación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación del proyecto secuenciados desde el Decreto 122/2007

Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación
- Conocer su propia identidad, además de reconocer las diferencias con sus compañeros.	- Conciencia de la propia identidad de cada uno en relación con los aspectos físicos y sociales/culturales.	- Conocer su propia identidad y diferenciarla de la de los demás.
- Reconocer sus características propias, tanto físicas como culturales o de personalidad.	- Reconocimiento de las diferencias físicas y sociales de los demás.	- Reconocer las diferencias y similitudes con respecto a los demás.
- Mostrar actitudes de ayuda hacia los demás.	- Fomento de actitudes de respeto y valoración de las diferencias y las similitudes de los demás.	- Respetar las diferencias y la diversidad con actitudes de no-discriminación.
- Trabajar en equipo participando en las tareas requeridas y valorando el trabajo de los demás.	- Sentimiento de pertenencia al centro y al aula, conociendo las características que los definen.	- Colaborar dentro de cada equipo y ayudar a sus compañeros y compañeras. - Participar en las diferentes dinámicas y actividades de forma respetuosa y atenta.
- Conocer las diferentes culturas presentes en el aula, así como la propia cultura del centro de del aula.	- Interés por las diferentes tradiciones y manifestaciones culturales presentes en el aula, sobre todo en relación con la música.	- Identificar las señas de identidad de las culturas presentes en el aula, así como de la cultura del aula y del centro.
- Mantener una actitud de tolerancia y respeto ante las diferencias culturales de los demás.	- Actitud de interés y curiosidad por la música de diferentes estilos y procedencia cultural.	- Valorar las diferentes manifestaciones culturales, mostrando actitudes de interés y respeto hacia la diversidad cultural.
- Relacionarse con los demás siguiendo las normas de conducta y comprendiendo que dentro del aula, todos somos iguales.	- Actitudes de respeto y tolerancia entre los compañeros.	- Resolver posibles situaciones de conflicto de manera dialogada.
- Realizar los bailes y canciones de manera espontánea y con desenvoltura.	- Aprendizaje y creación de bailes, canciones e instrumentaciones colaborando con los demás.	- Interpretar y aprender canciones y bailes de diferentes culturas. - Distinguir los momentos musicales de los que no son música. - Adecuar los movimientos de

4. DESCRIPCIÓN DEL CASO

<ul style="list-style-type: none">- Dramatizar y representar diferentes personajes dentro de un cuento a la vez que utilizan recursos musicales.- Participar en canciones, juegos musicales, bailes e instrumentaciones explorando los sonidos, movimientos y ritmos y adecuándose a la música.- Escuchar activa y atenta de obras musicales de diferentes culturas y diferentes estilos.	<ul style="list-style-type: none">- Utilización del cuerpo para expresar situaciones simbólicas, sentimientos y emociones y reconocimiento de las expresiones de los compañeros.- Representación de los diferentes personajes del cuento. Dramatización y musicalización del mismo.- Participación activa en bailes grupales de diferentes culturas.- Experimentación musical con el cuerpo, la voz y diferentes objetos o instrumentos de forma guiada o espontánea.- Técnicas de relajación basadas en la música y en los movimientos lentos.- Escucha activa y atenta de las canciones y bailes propuestos en el proyecto.	<p>bailes y juegos musicales al ritmo de la música.</p> <ul style="list-style-type: none">- Reconocer su propio cuerpo como instrumento musical y utilizarlo adecuadamente en ritmos y canciones.- Representar y dramatizar acciones de diferentes personajes incluidos en el cuento- Identificar el timbre y las propiedades sonoras de diferentes instrumentos musicales.- Participar en bailes, canciones y juegos musicales colectivos valorando el papel de los demás para la consecución de la actividad.- Mostrar una actitud de interés por diferentes manifestaciones musicales.
---	--	---

Fuente: Elaboración propia a partir del Decreto 122/2007

4.2.2. Fases y actividades

Como ya se ha comentado anteriormente, el desarrollo del proyecto se configura en base a cuatro fases, que a su vez se dividen en sesiones y actividades. En el presente apartado mostramos la organización interna del proyecto con un breve resumen de cada una de las actividades que se llevaron a cabo. No obstante, el diseño didáctico completo de las actividades y su desarrollo se encuentra en el anexo II, en el que se especifican los objetivos, contenidos y evaluación de las actividades, así como los recursos musicales necesarios para cada una.

1. Fase de elección o propósito

- **Sesión 1**

- *Actividad 1. La Rana Musical.* Actividad de presentación del proyecto en la que comienza el cuento y se introduce al personaje principal, además de los recursos

principales como el mapamundi o los carnets de autoevaluación. Esta actividad servirá como elemento motivador para comenzar la propuesta.

- *Actividad 2. ¿Y ahora qué hacemos?* En esta actividad se realizará la rutina de pensamiento "Veo, pienso, me pregunto" en relación a las primeras escenas del cuento. Pretendemos así recopilar información sobre el alumnado y que expongan sus propias ideas sobre cómo podemos ayudar al personaje.

- **Sesión 2**

- *Actividad 3. Salto musimágico.* Presentamos y ensayamos la dinámica musical en forma de RAP que sirve para introducirnos en el cuento y que tienen que realizar todos a la vez para que funcione.
- *Actividad 4. En busca de las diferencias.* La actividad se basa en un juego de reconocimiento y valoración de las diferencias de los demás que consiste en moverse libremente mientras suena la música y cuando se detiene buscar a alguien que sea diferente en algo. Lo interesante de esta actividad es la explicación posterior de el por qué han elegido a su pareja, de manera que se expongan las diferencias que existen en el aula y veamos las actitudes que tienen hacia ellas.

2. Fase de preparación o planificación

- **Sesión 3**

- *Actividad 5. Y ahora... ¿quiénes somos?* Utilizamos el mapamundi para esta actividad en la que tenemos que posicionar a los diferentes personajes del cuento en el mapa y elegir cada equipo un personaje con el que se van a identificar en el proyecto.
- *Actividad 6. Nuestro Mapamundi.* Dinámica parecida a la anterior, pero esta vez con las fotos de los niños y niñas, que deberán colocar en el mapamundi dependiendo de su nacimiento o en algunos casos, de sus ascendentes familiares. Descubriremos sus conocimientos en cuanto a regiones geográficas y lo que conocen de cada una.

- **Sesión 4**

- *Actividad 7. ¿Quién me ayuda a quitarme los miedos?* Dinámica de relajación en la que expresamos nuestros miedos en voz alta y los hacemos desaparecer gracias a ayuda de compañeros o compañeras al ritmo de la música de meditación de China. Se realiza por turnos y el resto escucha con respeto mientras se relaja.

4. DESCRIPCIÓN DEL CASO

- **Sesión 5**

- *Actividad 8. Música ¿cuál es tu casa?* La actividad se trata de un juego de identificación de la música de diferentes procedencias a través de los personajes del cuento. Cada grupo tiene una parte de cada personaje y tienen que juntarlos dependiendo de la música que esté sonando. De esta manera se autoevalúan y coevalúan a lo largo de la actividad.
- *Actividad 9. Aprendices de luthiers.* Con esta actividad vamos a crear los cotidiáfonos que identificarán a cada personaje en el cuento. Cada grupo tiene un instrumento determinado que tendrán que elaborar y decorar para poder crear después un motivo musical para representar en el cuento.

3. Fase de ejecución

- **Sesión 6**

- *Actividad 10. Un tren hacia África.* En este caso presentamos un baile original que mezcla elementos tradicionales de la región de África del Sur y movimientos extraídos de la letra de la canción. El proceso de aprendizaje consistirá en escuchar la melodía e ir siguiendo los movimientos de la docente hasta interiorizar la coreografía. El final del baile es un tren al que tienen que engancharse todos y todas para que pueda funcionar.

- **Sesión 7**

- *Actividad 11. Bingo musical de las pajitas.* En esta actividad jugaremos a un bingo musical en el que tienen que identificar el timbre de los instrumentos que escuchen. Dependiendo de lo que suene tienen que mover las fichas aspirando con una pajita para seleccionar la misma casilla todos los miembros del grupo.

-
- *Actividad 12. ¿En la calle 23 o 24?* Representamos una canción tradicional segoviana incluida en un proyecto a nivel de centro con una coreografía inventada por la docente, que se representará posteriormente en compañía de un músico segoviano.
 - *Actividad 13. Orquesta del olvido.* Identificación de los timbres de los instrumentos que se han visto en el bingo dentro de una canción específica e interpretación de la canción mediante imitación de sonidos y movimientos de instrumentos formando una orquesta entre todos.

- **Sesión 8**

- *Actividad 14. Preparados para acelerar.* En esta actividad nos aprendemos e interpretamos la canción tradicional vasca *Arantxantxan*. Esta canción con letra sencilla

se repite multitud de ocasiones, pero variando la velocidad a la vez que se realizan los movimientos correspondientes.

- *Actividad 15. Nuestra propia música.* Espacio de distensión en el que el alumnado tiene la oportunidad de elegir cualquier música para reproducir en el aula con la oportunidad de bailar o realizar instrumentaciones en base a las obras escogidas. Pretendemos con esta actividad comprobar cuáles son sus preferencias musicales.

- **Sesión 9**

- *Actividad 16. Relajabaile.* En esta ocasión realizamos la relajación a través de un baile con una coreografía sencilla de movimientos lentos que invita a la meditación.
- *Actividad 17. Lectores musicales.* Para esta actividad presentamos un musicograma de la *danza Trepak*, incluida en el ballet *El Cascanueces Op. 71* de Tchaikovsky que sirve como partitura que tienen que seguir con los cotidiáfonos que han creado. Primero explicaremos los diferentes símbolos para proceder a su interpretación y concluimos la actividad mostrando una representación real del balé.
- *Actividad 18. ¿Y si ahora componemos?* Tras la interpretación del musicograma anterior podremos ahora realizar nuestra propia interpretación de una obra musical renacentista. Trataremos de averiguar si han entendido lo que es un musicograma y si pueden crear uno en base a otra obra.

- **Sesión 10**

- *Actividad 19. Cocinamos con Brahms.* A partir de un cuento sencillo, elaboramos una coreografía a través de la imitación de la docente sobre la Danza Húngara Nº 5 de Brahms. Se trata de un baile “encuentado”, ya que se representa una historia con los diferentes movimientos.
- *Actividad 20. El ritmo del pañuelo mágico.* Improvisación e imitación por parte del alumnado de movimientos y pasos de baile al ritmo de la música. La guía para la imitación es un pañuelo que indicará a quién hay que seguir.

- **Sesión 11**

- *Actividad 21. Masajes arábigos.* La última actividad de relajación utiliza los masajes faciales por parejas para favorecer las interacciones del alumnado y permitir una relajación más profunda. Utilizaremos en este caso melodía de Marruecos.
- *Actividad 22. 1º Ensayo.* Antes de la actuación final, procederemos a realizar varios ensayos. En el 1º Ensayo elegiremos las obras que se van a representar en la actuación y

4. DESCRIPCIÓN DEL CASO

las ensayamos, para poder realizar un *feedback* posterior por parte de los propios alumnos y alumnas.

- **Sesión 12**

- *Actividad 23. Pintores musicales.* Actividad grupal centrada en la evocación mediante la pintura de sentimientos e impresiones producidas por la música en papel continuo. Se reproducen varias piezas musicales que evoquen sentimientos diferentes y se observa si la actitud del alumnado y sus interpretaciones pictóricas cambian.

4. Fase de evaluación

- **Sesión 13**

- *Actividad 24. Ranking musical.* Mediante una dinámica de votaciones, haremos un ranking de las canciones que más nos han gustado dentro del proyecto y explicaremos los motivos. Utilizaremos la misma dinámica para averiguar cuáles han gustado menos.

- **Sesión 14**

- *Actividad 25. Bienvenidos personajes.* Breve actividad en la que el alumnado se caracteriza como los personajes del cuento para prepararse antes de la actuación y para que la rana pueda reconocerlos.
- *Actividad 26. Baile de las estatuas fotográficas.* Actividad en gran grupo en la que practicamos las expresiones faciales y corporales a través de momentos de sonido-silencio. En los momentos de silencio el alumnado tiene que posar ante la cámara respetando las consignas que indica la docente.
- *Actividad 27. Ensayo general.* Repetimos en este último ensayo las actuaciones de cada grupo y decimos si nos han gustado, si cambiaríamos algo, si van al ritmo de la música...

- **Sesión 15**

- *Actividad 28. ¡Ya está aquí!* Actividad en la que aparece el personaje principal del cuento con el que pueden interactuar y hacer preguntas antes de la actuación final. Veremos así qué actitudes tienen ante alguien nuevo en el aula y sus diferentes reacciones.
- *Actividad 29. ACTUACIÓN FINAL.* Creamos un escenario en el aula con los decorados que pintaron en la actividad 23 y representamos las obras musicales ensayadas para el público.

- *Actividad 30. ¿Qué hemos aprendido?* Actividad de evaluación del proyecto en la que a través del diálogo con la marioneta que funciona como personaje principal del cuento, recogemos las impresiones del desarrollo de este, los aprendizajes, las cosas que nos han gustado, cómo hemos participado... y acabamos el proyecto contando el cuento terminado.

4. DESCRIPCIÓN DEL CASO

4.2.3. Temporalización

A continuación, exponemos el cronograma diseñado para llevar a cabo el proyecto de trabajo planteado para la investigación. Como se observa en el calendario, el proyecto comenzó el 23 de marzo y finalizó el 2 de mayo de 2018.

Tabla 9.

Calendario de temporalización del proyecto

Marzo 2018						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
19	20	21	22	23	24	25
		Actividad 0. Consentimiento informado.		Actividad 1. La Rana Musical Actividad 2. ¿Y ahora qué hacemos?		
26	27.	28	29	30	31	
Abril 2018						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
	Actividad 3. Salto musimágico Actividad 4. En busca de las diferencias			Actividad 5. Y ahora... ¿Quiénes somos? Actividad 6. Nuestro mapamundi		

16 Actividad 7. ¿Quién me ayuda a quitarme los miedos?	17	18 Actividad 8. Música ¿cuál es tu casa? Actividad 9. Aprendices de lutieres	19 Actividad 10. Un tren hacia África	20 Actividad 11. Bingo musical de las pajitas ----- Actividad 12. ¿En la calle 23 o 24? Actividad 13. Orquesta del olvido	21	22
23	24. Actividad 14. Preparados para acelerar Actividad 15. Nuestra propia música ----- Actividad 16. Relajabaile Actividad 17. Lectores musicales Actividad 18. ¿Y si ahora componemos?	25 Actividad 19. Cocinamos con Brahms Actividad 20. El ritmo del pañuelo mágico ----- Actividad 21. Masajes arábigos Actividad 22. 1º Ensayo	26 Actividad 23. Pintores musicales	27 Actividad 24. Ranking musical ----- Actividad 25. Bienvenidos personajes Actividad 26. Baile de las estatuas fotográficas Actividad 27. 2º Ensayo	28	29
30						

Mayo 2018

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
	1	2. Actividad 28. ¡Ya está aquí! Actividad 29. ACTUACIÓN FINAL Actividad 30. ¿Qué hemos aprendido? FIN DEL PROYECTO	3	4	5	6

Fuente: Elaboración propia

4. DESCRIPCIÓN DEL CASO

4.3. TEMAS DEL CASO

Antes de iniciar el extenso apartado de resultados, aclaramos cuáles han sido los temas (Stake, 1999) que contemplamos para el análisis y posterior exposición de los datos, algunos de los cuales se diseñaron previos al trabajo de campo (éticos) y otros evolucionaron de los anteriores o surgieron del contacto directo con los participantes, la realidad del caso o su análisis (émicos).

Mostramos en la tabla 10 los temas de la investigación formulados como preguntas temáticas de manera que se transformen en asertos en los apartados finales de resultados y conclusiones. Tenemos en cuenta además que "en un proyecto de investigación cualitativa, los temas aparecen, crecen y mueren" (Stake, 1999, p. 29), por lo que exponemos por medio de la tabla el desarrollo de los mismos a lo largo de la investigación, algunos de los cuales evolucionaron desde los planteamientos éticos, algunos se mantuvieron, otros se desecharon y aparecieron otros nuevos durante el trabajo de campo de acuerdo con el modelo emergente que nos planteábamos en el diseño.

Tabla 10.
Temas éticos y émicos de la investigación

TEMAS ÉTICOS	TEMAS ÉMICOS
<ul style="list-style-type: none">▪ ¿Se observa un cambio de actitudes ante las concepciones culturales al usar la música en las actividades?	<ul style="list-style-type: none">▪ ¿Cuáles son los comportamientos más significativos cuando se usa la música dentro de un contexto de interculturalidad? ¿Y cuándo no?
<ul style="list-style-type: none">▪ ¿El alumnado es consciente de la relación entre la música y las culturas?	<ul style="list-style-type: none">▪ ¿El alumnado es consciente de la relación entre la música y las culturas?
<ul style="list-style-type: none">▪ ¿Cuáles son las actitudes generales del alumnado en relación con la música desconocida o ajena?	<ul style="list-style-type: none">▪ ¿Afecta la procedencia de la música para su aceptación por parte del alumnado? ¿Cuáles son los otros factores que condicionan su aceptación?
<ul style="list-style-type: none">▪ ¿Cómo es la participación del alumnado en las actividades musicales?	<ul style="list-style-type: none">▪ ¿Cuáles son las dinámicas musicales específicas en las que existe una mayor participación por parte del alumnado?
<ul style="list-style-type: none">▪ ¿Existe conciencia o sentimiento de grupo dentro del aula?	<ul style="list-style-type: none">▪ ¿Influye el trabajo con dinámicas musicales a las relaciones sociales e interacciones del alumnado?
<ul style="list-style-type: none">▪ ¿Hay diferencias a la hora de aceptar la música en relación con la forma de presentarla?	-----

-----	▪ ¿Se pueden evitar las preferencias del docente en la elección del repertorio musical intercultural?
-----	▪ ¿Qué dinámicas musicales tienen un mayor potencial para trabajar la interculturalidad?

Fuente: Elaboración propia

A raíz de estos temas más generales se extrajeron las categorías y subcategorías para la ordenación y el análisis más exhaustivo de los datos que pasaremos a explicar en el siguiente apartado. Organizamos además la información siguiendo el proceso natural de la investigación, por lo que utilizamos las preguntas temáticas que se encuentran en la columna derecha de la tabla 10 como títulos de los epígrafes que dan respuesta a estas preguntas.

5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Este apartado está destinado a la exposición de los resultados obtenidos del análisis de los datos, que, a su vez, se relacionan con otros estudios que versan sobre los mismos temas, para, con ello, realizar una discusión justificada sobre los resultados de la investigación. Explicamos, en primer lugar, los métodos de codificación, categorización y el procedimiento de análisis para pasar posteriormente a exponer los asertos que se extraen las preguntas temáticas.

Comenzamos el apartado de resultados a partir de las preguntas temáticas anteriores al análisis de los datos, y vimos cómo evolucionaban durante el trabajo de campo de temas éticos a temas émicos (Stake, 1999). Las mismas derivaron en categorías o familias de códigos, que permitieron una profundización en el análisis y que aparecen presentadas en la tabla 11. Estas categorías se conformaron como la base que guió el análisis y organizó la información obtenida en el trabajo de campo. No obstante, y debido a la cantidad de información recogida en el trabajo de campo, se precisó de una mayor profundización en las categorías y se formaron, de este modo, las subcategorías o códigos utilizados en el programa de análisis de datos cualitativos *Atlas.ti* (Versión 8). Así pues, exponemos en la siguiente tabla las categorías finales con sus respectivas subcategorías o códigos, algunas de las cuales establecimos antes del trabajo, con el *Atlas.ti*, y otras emergieron a partir de un análisis más exhaustivo.

Tabla 11.
Formulación de categorías y subcategorías

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	
	Previas al análisis de datos	Durante el análisis
Actitudes de aceptación o rechazo	<ul style="list-style-type: none"> • Aceptación de las diferencias físicas • Aceptación de las diferencias culturales o de ascendencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusión del alumnado en las dinámicas musicales • Exposición de elementos culturales propios • Miedo al colegio
Actitudes ante la música	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha atenta de la música • Interpretación de cualquier obra musical 	<ul style="list-style-type: none"> • No rechazo hacia estilos y procedencias musicales • Influencia de la música en el ánimo • Interés por actividades musicales.
Participación	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en las actividades musicales • Participación en las asambleas y 	<ul style="list-style-type: none"> • No participación

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

	conversaciones grupales	
Relaciones interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo • Ayuda y recepción de ayudas • Diálogo igualitario • Empatía • Trabajo en equipo 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo para resolución de conflictos • Respeto hacia los compañeros y compañeras • Interacciones positivas
Contenidos musicales	<ul style="list-style-type: none"> • Preferencias musicales • Agrado/ Gusto por la música 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de aspectos musicales
Docente	<ul style="list-style-type: none"> • Imposición de elementos culturales y musicales por parte del docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes docentes • Flexibilidad en el proyecto de trabajo

Fuente: Elaboración propia

Como se puede ver, en la unidad hermenéutica del *Atlas.ti*, los diferentes códigos o subcategorías se encuentran incluidos en familias de códigos o categorías, que fueron las que derivaron de los temas y preguntas de la investigación. Además, antes de la utilización de los códigos para extraer las citas, se procedió a la definición breve de cada uno de ellos, una descripción general del código, cuándo se usan, cuándo no se usan, etcétera. Para los códigos o subcategorías que iban surgiendo del análisis de los documentos, se repitió el mismo proceso de modo que una vez acabado el análisis, quedaron todos definidos dentro de la unidad hermenéutica y sus informes (véanse Anexos VI y VII).

Ahora bien, como paso previo a la inclusión de los documentos en el *Atlas.ti*, fue necesaria una codificación de estos para su correcta organización y posterior citación en el informe final. En la tabla 12 mostramos el proceso y justificación de la codificación de los documentos, también necesaria para la citación y el reconocimiento de los documentos en el TFM. Como podemos observar, primero dividimos los documentos según su tipología (vídeos, fotografías...) y, en la siguiente columna, presentamos una explicación detallada de cada una de las partes de la codificación. Finalmente se expone un ejemplo de cada tipo de codificación para que sea más visual.

Tabla 12.
Ejemplo de codificación de documentos

Tipo de documento	Modo de codificación	Ejemplo de codificación
Vídeos y audios	Tipo de documento/ Día de la semana/Número del día/Mes. Parte de la sesión (si procede)	VV23M.1 (Vídeo viernes 23 de marzo. Parte 1)
Fotografías	Tipo de documento/ Actividad/ Número de actividad. Número de fotografía (si procede).	FA8.1 (Fotografía de la actividad 17. N° 1)

Cuadernos y diarios	Tipo de documento/Nº de página. Párrafo(s)	CC9.3-5. (Cuaderno de Campo, página 9, párrafos 3 al 5) DI4.2 (Diario de la Investigadora, página 4, párrafo 2)
---------------------	---	---

Fuente: Elaboración propia

Este proceso de análisis introducido en los párrafos anteriores aparece a su vez explicado en una de las entradas del diario de la investigadora:

Una vez introducidos todos los documentos en el *Atlas.ti* se procede a la definición de los códigos que van a usarse en el análisis, explicando brevemente de qué tratan y cuándo se usan, para que quede más claro a la hora de importar las citas de los documentos. Éste parece un proceso arduo, ya que tengo que volver a revisar de nuevo las horas y horas que tengo grabadas de las sesiones, pero es así cómo obtendré la información que estoy buscando con esta investigación. (DI6-7.4)

Quedaron así analizados los documentos con respecto a los códigos, algunos de ellos previamente creados y otros muchos emergentes. Observamos también cómo aparecieron relaciones entre estas subcategorías, aunque no formaran parte de la misma familia de códigos. Extraemos del programa *Atlas.ti* la red de códigos, en la que se aprecian de forma más visual los códigos finales, categorías y las relaciones que existen entre éstos. Utilizamos diferentes colores para distinguir con más claridad los códigos que pertenecen a cada familia de códigos o categoría y explicamos cuál es el tipo de asociación en el recorrido entre los códigos (véase Tabla 13).

También creamos una red más extensa a partir de la anterior en la que se incluyeron las diferentes citas que se asociaron a las subcategorías y las relaciones que pudieran establecerse entre las citas. Observamos en un primer momento la gran cantidad de información extraída en el análisis, aspecto que justifica el proyecto debido a la saturación de información y datos relacionados con los temas de la investigación. No obstante, al tratarse de una red tan extensa, decidimos incluir en el grueso del trabajo únicamente la red *Relación entre categorías y subcategorías* (véase Figura 1), aunque ambas redes se encuentren incluidas en la unidad hermenéutica del *Atlas.ti* (véase Anexo VII).

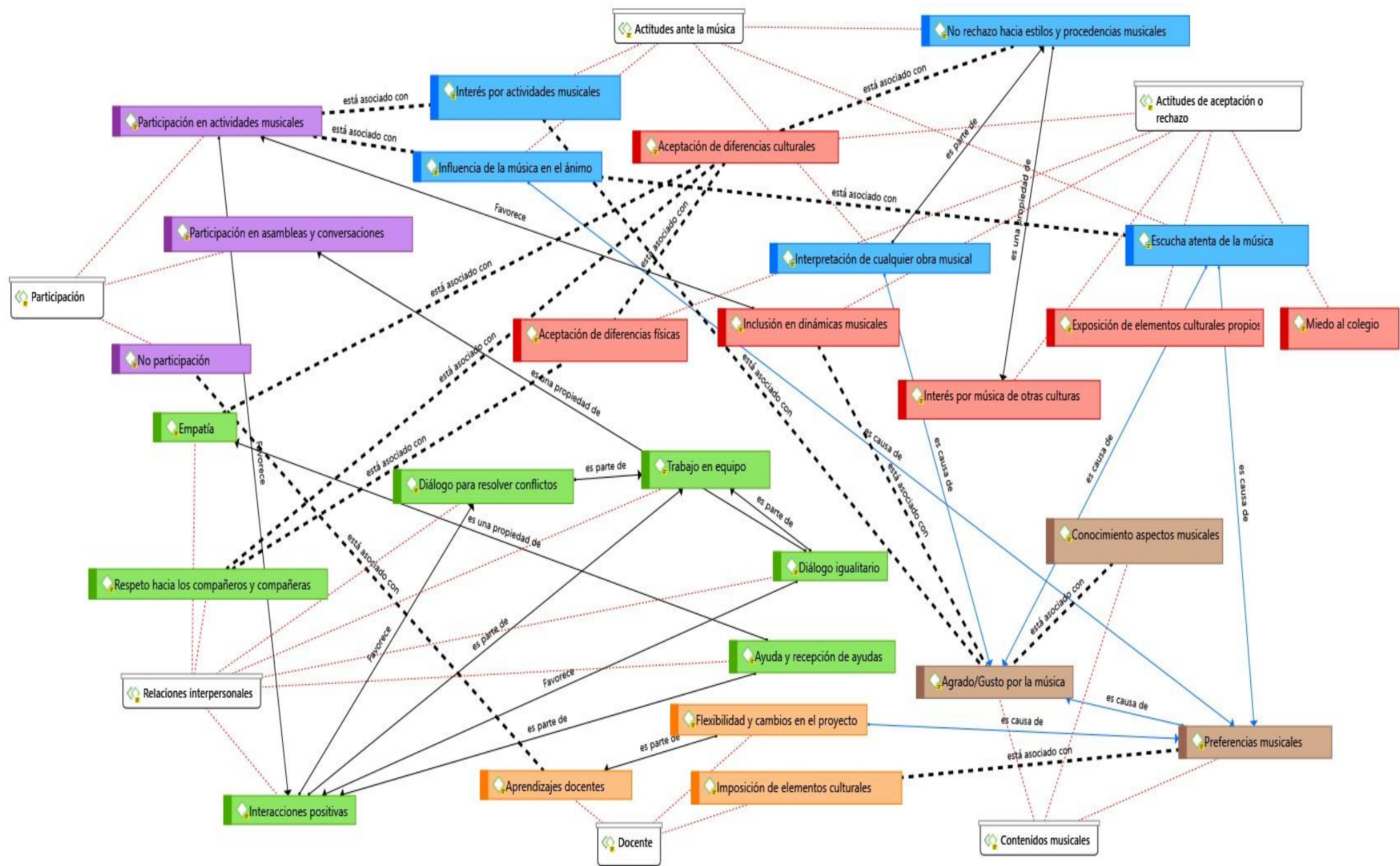
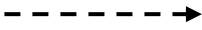





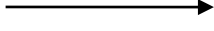



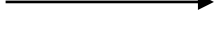



Figura 1. Relaciones entre categorías y subcategorías

Tabla 13.
Leyenda de símbolos y colores de la Figura 1

Símbolo	Significado	Color	Categoría
	Está asociado con		Docente
	Forma parte de		Relaciones interpersonales
	Es causa de		Participación
	Es parte de		Contenidos musicales
	Favorece		Actitudes ante la música
	Es una propiedad de		Actitudes de aceptación o rechazo

Fuente: Elaboración propia

Así pues, pasamos ahora a redactar los diferentes resultados del anterior análisis de acuerdo con los temas émicos que exponíamos en el apartado 4.3. *Temas del Caso*. El procedimiento para la exposición de los resultados en cualquiera de las preguntas temáticas ha sido la explicación general del tema de acuerdo con lo establecido en el marco teórico, la exposición de la información obtenida en el análisis, su interpretación y discusión con respecto a otras investigaciones y, por último, la formulación de asertos.

5.1. ¿CUÁLES SON LOS COMPORTAMIENTOS MÁS SIGNIFICATIVOS CUANDO SE USA LA MÚSICA DENTRO DE UN CONTEXTO DE INTERCULTURALIDAD? ¿Y CUANDO NO?

Como primera de las preguntas temáticas, nos referimos a los comportamientos más relevantes en contextos de música e interculturalidad para luego poder hacer una comparación con los momentos en los que la música no es la herramienta principal para el desarrollo de la actividad. Establecemos, en primer lugar, que todas las actividades del proyecto, de una manera u otra, se diseñaron para trabajar en base a los principios interculturales, pero no todas ellas contaron con la presencia de la música. Así pues, pudimos estudiar cuáles fueron las diferencias en el comportamiento en relación con la utilización o no de la música.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La primera reflexión se focaliza en los cambios en el estado de ánimo del alumnado dependiendo del tipo de música que se escuchase en el aula. Pudimos observar cómo la exposición a diferentes obras musicales provocaba cambios en el ambiente general del aula, lo que conducía en ocasiones a tener que finalizar las actividades antes de lo previsto o a que tuviesen mayor nivel de concentración en otras, tal y como se explica en el cuaderno de campo:

Con respecto a la música, hemos podido comprobar que es un elemento de activación, que poco a poco, y si es música más movida, provoca que los niños y niñas comiencen a descontrolarse, al contrario de lo que hacía la música de relajación. Comienzan bailando uno o dos niños, con un poco de vergüenza porque está la cámara, pero al final se olvidan y han acabado bailando la mayoría. Esto hace muy complicado poder reflexionar al final de la actividad, o realizar cualquier tipo de asamblea si no hay un tiempo amplio entre medias, porque la actitud cambia totalmente. (CC9.3)



Ilustración 1. Fragmento del vídeo VJ19A.6

Estos comportamientos se asociaron al código "influencia de la música en el ánimo" en el que se identificaron tanto los momentos de relajación (VL16A.2 [00:00-15:020]) como los momentos de activación debido a la música (VX18A.2 [03:27-04:04] o VJ19A.6 [03:31-03:50]).

Los momentos de activación solían conducir a comportamientos más descontrolados y de pérdida de atención y concentración que provocaron modificaciones imprevistas en el proyecto. Así, algunas asambleas tuvieron que aplazarse y otras actividades terminar antes de lo previsto. Lo contrario ocurría cuando se trataba de música de relajación, ya que tras esos momentos pudimos crear situaciones de diálogo más extensas y preparar así la concentración del alumnado para otras actividades. No habíamos contemplado este aspecto de la música en el marco teórico, en el que simplemente nos referíamos al riesgo de entender la música como mero instrumento de motivación y distensión (Tourrián & Longueira, 2010) que no contemplase todo el potencial de trabajo que puede presentar. Entendimos, pues, que puede resultar complicado controlar el aula en estos momentos de activación o descontrol, pero también nos dimos cuenta de que éstos

eran comportamientos naturales del alumnado que forman parte también de su lenguaje corporal y su manera de comunicarse con los demás.

Hablamos ahora de otras situaciones que se producían durante la escucha o interpretación de la música y que nos llamaron la atención, aunque completaremos este párrafo en el apartado referido a las interacciones del alumnado.



Ilustración 2. Fragmento del vídeo VV20A.3

Observamos cómo, en los momentos de bailes espontáneos (que no están incluidos en el proceso de aprendizaje planeado o en las actividades), había niños que buscaban la inclusión en el grupo o la interacción con los demás y otros preferían bailar por su cuenta haciendo movimientos diferentes al resto. Así fuimos conscientes de las diferentes maneras que tenían de expresar su singularidad a través de la expresión corporal y cómo la música favorecía estos momentos (VV20A.3). Pudimos comprobar así la singularidad a la que se refería Gimeno (2002) como producto de la socialización que funcionó para cada alumno de manera diferente.

Como comportamientos que ocurrieron ajenos a los momentos musicales encontramos, en primer lugar, la disposición que tenían para ayudar, aunque fuese de maneras muy diferentes. Ayudaban a cualquiera, desde el personaje del cuento, los compañeros y compañeras, la docente...

En relación con la interacción entre ellos no he observado ninguna conducta de rechazo o de separación, sino más bien todo lo contrario. Cuando se trata de ayudar, no tienen problema en el quién. (CC, 8.3)

Otro de los comportamientos que no variaron, aunque no hubiese música, fue la empatía ante la situación de la rana. Algunos hicieron propia su situación porque la habían vivido, pero la mayoría compartió inmediatamente también este sentimiento, así como se indicó en el cuaderno de campo:

Desde un primer momento se meten en la dinámica y sale muy rápido la idea de que, desde clase, ellos y ellas pueden ayudar a la rana a perder el miedo que tiene de ir al colegio. Esa idea de empatía relacionada con la interculturalidad está presente desde el primer momento en las

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

diferentes intervenciones, además de añadirse el afán que presentan por ayudar al personaje.

(CC2.1)

Este sentimiento de empatía, que fue base de todo el proyecto e influyó profundamente en los comportamientos y motivación del alumnado para realizar las diferentes actividades, continuó en el tiempo como se pudo observar en las últimas sesiones cuando el alumnado se lanzó a hacer preguntas a la rana:

-Pregúntaselo otra vez:

-Rana, te echam.....

-Un segundo, que está hablando XXXXXXXX

- Rana, ¿echas de menos a tu familia?

-Rana, te echamos de menos

-¿Algo más le queréis decir a la rana?

.....

- ¿Y en tu país cómo coméis? (VV27A.4 (00:10-00:49))

Cerramos esta pregunta con el diálogo igualitario y observamos que, salvo algunas excepciones, el clima general del aula permitía que los conflictos que surgieran se solucionasen a través del diálogo. La mayoría de las confrontaciones surgieron del trabajar en equipo, como se indicó en el cuaderno de campo:

Otra reflexión que aprovecho a escribir ahora son las relaciones de "poder" que están establecidas en el aula, porque se nota desde fuera quién actúa de líder de su grupo, quién sigue a ese líder o a cualquiera que insista en algo, y quién entra en conflicto cuando no está conforme con las decisiones tomadas en el equipo. Parece que cada uno tiene asumido su papel y en muy raras ocasiones suceden situaciones que se salen de esta norma. (CC, 21.2)

Exponemos, pues, el aserto que responde a esta pregunta. Los comportamientos más significativos que podemos ver cuando se trabaja con la música suelen ser cambios en el ánimo dependiendo del tipo de música, además de momentos de expresión corporal en los que se desinhiben (en grupo o individuales). Hay también comportamientos que no dependen de la música, pero que se dan en el aula en general y que son la disposición para ayudar y la empatía hacia los demás. Esto parece estar más arraigado en el alumnado, y se producen sea cual sea el motor de la actividad.

5.2. ¿EL ALUMNADO ES CONSCIENTE DE LA RELACIÓN ENTRE LA MÚSICA Y LAS CULTURAS?

La tercera de las preguntas temáticas tiene que ver con averiguar si el alumnado era consciente de la unión indivisible entre la música y las culturas, tal y como exponíamos en los primeros apartados del marco teórico. Recordamos de acuerdo con Barrett (2016), Bernabé (2012) o Elliott (1990), la música y todo lo que conlleva, supone una manifestación de aspectos culturales, muchos de ellos cercanos a las raíces de las propias culturas, pero también hablábamos de que la música reflejaba, a su vez, los cambios culturales constantes a través de la mezcla de estilos, variaciones de melodías... Ahora bien, desconocíamos la percepción de la infancia respecto a esta relación, y tratamos de buscar la respuesta con actividades como la número 8 "Música ¿Cuál es tu casa?", de la que extrajimos la siguiente reflexión:

Al principio ha funcionado muy bien, y hemos podido observar como en general no tienen mucha idea de dónde proviene la música, es decir, que no identifican las características que pueda tener cierto tipo de música de una región o de otra, y de hecho, tienden a confundir la procedencia, porque hay características similares en la música de diferentes culturas. El objetivo de la actividad no era acertar el animal concreto, sino comprobar qué era lo que conocían y observar cómo llegaban a las decisiones para formar los animales. (CC8.7)

Observamos a lo largo de la actividad (VX18A.1-VX18A.2) que, aunque no distinguieron la procedencia de la música, sí que el alumnado era consciente de que venía de algún lugar concreto, ya que para justificar sus elecciones se basaban en elementos específicos que escuchaban, como por ejemplo el lenguaje, los diferentes instrumentos...



Ilustración 3. Fragmento del vídeo VX18A.1

Como podemos comprobar en la imagen 3, sí que hubo un resultado en la actividad que también estuvo condicionado por el trabajo en equipo que requería la actividad, pero a la hora de comprobar el orden de los personajes, hubo que modificar las decisiones anteriores.

Este desconocimiento puede ser un aspecto positivo y también negativo, porque el desconocimiento de la procedencia de la música supone que no hayan formado aún cierto tipo

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN



Ilustración 4. FA8. Resultado de la Actividad 8 "Música ¿Cuál es tu casa?"

tipo de estilos y características musicales. Comprobamos este pensamiento en apartados siguientes cuando hablamos de las preferencias musicales del alumnado.

Reforzamos también la idea de un contacto más constante con la música de otras cultural gracias a Botella *et al.* (2015) cuando aseguran que:

Mediante los recursos musicales variados de todas las culturas, creemos que se puede conseguir una comunicación intercultural eficaz, al menos desde el punto de vista de la diversidad musical. La amplitud de campos que nos ofrece la música: cantos, bailes, instrumentos, sonidos corporales, juegos y cuentos, entre otros, han constituido un conjunto de actividades para el inicio del conocimiento de algunas diferencias entre culturas, así como el reconocimiento de las múltiples semejanzas que existen entre ellas. (p. 69)

En resumen y para responder a la pregunta que nos planteábamos podemos afirmar que sí que existió y existe en los niños y niñas la concienciación de que la música está relacionada con un país, un lenguaje o diversas características culturales, pero aún desconocían la procedencia real de las diferentes obras musicales que se expusieron en el aula

de prejuicios o estereotipos ante éstas, por lo que permite un trabajo de la interculturalidad y la diversidad cultural desde un clima de positividad y curiosidad natural. Por otra parte, también es posible que signifique que ni en casa ni en su entorno cotidiano se escucha música variada, que supondría en ellos también una apertura del oído y de la mente hacia todo

5.3. ¿AFECTA LA PROCEDENCIA CULTURAL DE LA MÚSICA PARA SU ACEPTACIÓN POR PARTE DEL ALUMNADO? ¿CUÁLES SON LOS OTROS FACTORES QUE CONDICIONAN SU ACEPTACIÓN?

Comenzamos este epígrafe con la recapitulación del anterior. Los niños y niñas mostraban dificultades para identificar cada obra musical con su origen, pero sí que entendía que la música provenía de algún lugar o región específica. Con esta pregunta profundizamos lo expuesto anteriormente y tratamos de estudiar entonces si las diferentes características de la música o su supuesta relación un emplazamiento geográfico, determinan el grado de aceptación o rechazo que puedan tener hacia esa música. Para ello nos centramos en varias subcategorías, como por ejemplo "no rechazo hacia estilos y procedencias musicales", "interpretación de cualquier obra musical", "preferencias musicales"... Los primeros resultados extraídos con la investigación matizaron las teorías que exponía Elliott (1990) cuando afirmaba que la gente no solía apreciar la música de otras culturas, ya que en el caso de nuestra investigación observamos otra realidad muy diferente:

Ese es otro punto interesante sobre el que reflexionar, y es que, de momento, con lo que llevamos de proyecto, no hemos visto ningún tipo de actitud de rechazo hacia ninguna de las obras musicales que se han reproducido en el aula. No importa si no entienden el idioma, o si no la conocen de antes... si la música les atrae ya es sólo música, y con eso bailan y se mueven, y tratan de cantar... independientemente de cuál sea su procedencia. (CC18.6)

Afirmamos así que para nuestro alumnado de infantil la procedencia de la música no era un aspecto muy relevante y de hecho no mostraban apenas interés en descubrir de dónde venía lo que estaban escuchando a no ser que lo recalcará la docente, que era la que explicaba con más detenimiento las diferentes características, como se puede ver en la asamblea de la actividad 21 "El ritmo del pañuelo mágico" (VX25A.3 [02:55-04:17]) o en las diferentes presentaciones de



Ilustración 5. FA12.2 Coreografía de la actividad 12 "¿En la calle 23 o 24?"

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

canciones y bailes.

Lo que se distanció de la teoría de Elliott (1990) fue que no importaba que la música fuera de otra cultura o ajena para el alumnado, ya que aceptaron y mostraron interés por todas y cada una de las obras musicales que fueron presentadas en el aula (Ilustración 5) y en ningún momento se dio ninguna actitud de rechazo hacia una u otra obra musical en función de su procedencia cultural, como se puede apreciar en las citas incluidas en los códigos "interés por actividades musicales" y "no rechazo hacia estilos y procedencias musicales". Es más, una de las obras que más aceptación tuvo por parte de todo el alumnado fue la de *Sholozha* "por la que he visto que tienen un gusto especial, ya que la mencionan bastantes veces y la hemos repetido en varias ocasiones" (CC17.5). Esta obra era totalmente desconocida para todos ellos, pero aun así en los momentos de decisiones y valoraciones se prefirió por encima de otras más conocidas.

A partir de estos resultados pudimos acercarnos al concepto de *musicalidad* que presentaba Reimer (2003) y comprendimos que esto es lo que se valoraba por parte del alumnado. Queremos decir que no se fijaban en los estilos, si era música clásica o moderna, si el idioma era desconocido, si sólo había instrumentos... sino que sólo bastaba que existiera esa *musicalidad* para captar su interés e incluirse dentro de las dinámicas musicales. También aprovechamos para añadir aquí que incluso actividades con menos presencia musical como la creación de cotidiáfonos provocaron un gran interés por parte del alumnado por el simple hecho de poder extraer un sonido de un objeto creado por ellos mismos.

Es curioso cómo había niños con un interés normal por la tarea, con motivación, pero sin más, y en cambio otros que no querían despegarse del instrumento y lo probaban una y otra vez, no acababan de decorarlo y querían probar también todos los que iban formando sus compañeros y compañeras. Para ellos el sonido casi no es importante, quiero decir, que da igual el timbre que salga del instrumento siempre que se oiga algo diferente, y ya son ellos con su imaginación los que completan la "magia". (CC10.3)



Ilustración 6. FA9.2 Creación de cotidiáfonos

Queremos pensar también, siguiendo las ideas de Vuoskoski, Clarke, & DeNora (2016), que esta exposición de música tan variada ha potenciado el aprecio de las culturas que se

identificaron con cada una de ellas. A esto se unió el agrado que presentaba el alumnado por escucharla, aunque también entendemos que para que este sentimiento sea más profundo, debería existir una prolongación en el tiempo de este tipo de actividades y exposición a música diversa.

Hacemos ahora una breve reflexión acerca de los demás aspectos que pudieron condicionar la aceptación o no de la música expuesta y nos centramos en sus preferencias musicales, ya que "los niños y niñas no suelen tener rechazo por los diferentes estilos musicales, aunque sí que tienen preferencias". (CC4.5) Para empezar, observamos en la *actividad 15 "Nuestra propia música"* (VM24A.2) que las preferencias musicales del alumnado todavía no estaban muy definidas, porque muchos de ellos escogieron canciones bastante recientes que habíamos visto hace poco y hubo bastante unanimidad, lo que puede llevar a pensar que se copiaban de las respuestas de los demás. No obstante, y como anécdota, sí que hubo algún alumno que definió claramente su estilo musical:

-La música del JD y el Rock es mi rollo, no hay otra cosa que me guste (VM24A.2 [9:46-9:53])

Contestamos así a la pregunta temática de forma negativa, porque tras haber analizado los resultados que emanan de los datos obtenidos, respondemos que no afecta el origen de las diferentes piezas musicales a su aceptación por parte del alumnado y ampliamos que, de hecho, este elemento carece casi de importancia. Aspectos que sí influyen en su aceptación son las preferencias musicales individuales, el contacto que tengan con la música fuera de la escuela, su interés por las dinámicas, el modo de presentar esta música... Ante esta realidad surgieron nuevas ideas o preguntas, como por ejemplo la curiosidad por saber en qué momento se comienza a discriminar la música en relación a su origen y deja de ser tan atractiva para las personas, que podría ser fruto de un nuevo proyecto de investigación futuro.

5.4. ¿CUÁLES SON LAS DINÁMICAS MUSICALES ESPECÍFICAS EN LAS QUE EXISTE UNA MAYOR PARTICIPACIÓN POR PARTE DEL ALUMNADO?

Esta pregunta temática gira en torno a la participación, que aunque no se encuentra muy referenciada en el



Ilustración 7. FA10.1 Participación en la actividad 10. "Un tren hacia África"

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

marco teórico, fue un tema emergente que partió del trabajo de campo y se configuró como uno de los aspectos más relevantes de la investigación. Entendimos a través de la implementación de la propuesta que la participación era una de las bases para el trabajo intercultural, ya que, "el resultado de lo que ha de ser la inclusión en cada contexto debe surgir de la participación de todos los implicados en él" (Echeita, 2008, p. 13). Por ello se fomentaron actividades en las que los niños y niñas participasen activamente, para poder así aprender y aportar al grupo su propia singularidad.

Tras el trabajo de campo, estudiamos cuáles fueron las actividades musicales que provocaron una mayor participación, lejos de quedarnos en la mera "presencia" (Echeita & Ainscow, 2011, p. 33) en las actividades, sino centrándonos en el papel del alumnado en su realización. En primer lugar podemos afirmar que la participación general en las actividades del proyecto fue satisfactoria, tanto en las dinámicas musicales como en las actividades con menos presencia musical, lo que también nos indica el grado de motivación hacia el proyecto de trabajo y su implicación en el mismo. No obstante, si nos centramos en las actividades musicales, observamos cómo esta participación, que era acaparada generalmente por los mismos alumnos en las asambleas y otras actividades, se extendía a todo el alumnado por igual. Así corroboramos la idea de Aróstegui cuando afirma que la música tiene la posibilidad "para generar espacios de libertad y participación más fácilmente que en otros ámbitos escolares" (2011, p. 28).

Si nos centramos en dinámicas concretas, las que más favorecieron esta participación fueron los bailes y canciones, en las que la influencia general del gran grupo y de la música se conformaron como alicientes que favorecieron una mayor implicación personal en las actividades. Observamos estos comportamientos en momentos como VV20A.4 [06:35-08:43] o AV13A [04:07-06:01] en los que, al ser actividades en gran grupo, los niños y niñas se apoyan entre sí y ese clima favorece la participación activa de todos ellos.

Los casos de no participación, incluidos en el código que lleva el mismo nombre, fueron puntuales y se centraron en dos de los alumnos, aunque afirmamos que la causa no era la utilización de música en las actividades, sino otros factores personales. Esto lo pudimos comprobar porque, aunque había veces nos resultaba imposible introducirles en la actividad, la música provocaba en ocasiones su inclusión de nuevo, como se expuso en el cuaderno de campo y se comprueba en los vídeos de las sesiones (VV20A.4 [10:18-10:58]) o (VM24A.1 [13:20-13:38]):

La música invita. Me llevo dando cuenta varios días de que, por regla general, los niños o niñas que en principio no quieren participar en las actividades musicales acaban uniéndose al grupo

en mitad de las dinámicas musicales (igual no de la misma manera, pero se unen), y que en momentos de asamblea u otras actividades no presentan la misma disposición. (CC17.3)

Hubo sin embargo una actividad (Actividad 20. El ritmo del pañuelo mágico) en la que la participación varió bastante dependiendo del rol que tuvieran que hacer (VX25A.2 [02:01-06:47] y [15:16-20:00]). Entró en juego la vergüenza, al tener que realizar movimientos para que los demás repitiesen el mismo baile, y esto supuso reacciones muy diversas en el alumnado, desde alumnos que querían el pañuelo y no lo soltaban, hasta alumnos que decían que les dolía la tripa para no tener que participar. Esto lo pudimos ver en la asamblea que realizamos a la mitad de la actividad:

- Que levanten la mano los niños o las niñas que no han querido bailar.....

- Yo no he querido bailar

- ¿Por qué no habéis querido bailar XXXXXXXX?

--Porque me duele la barriga

-Porque le duele la barriga...XXXXXX ¿por qué no has querido bailar?

-Porque me da vergüenza

- ¿Te da vergüenza? Pero si ayer nos estuviste bailando tú sola... (VX25.2 [09:35-09:53])

Como resumen del tema de la participación podemos afirmar que las dinámicas de bailes, canciones y relajación fueron las más propicias para una participación más activa por parte del alumnado y volvemos a referirnos a la influencia del grupo y la invitación que provoca la música como causas de esta inclusión. Nos aventuramos a decir también que las dinámicas que se fundamentan en la imitación (ya sea de la docente o entre ellos mismos), sobrepasan la barrera del idioma y provocan que todo el alumnado entienda la actividad y puedan realizarla correctamente.

5.5. ¿INFLUYE EL TRABAJO CON DINÁMICAS MUSICALES A LAS RELACIONES SOCIALES E INTERACCIONES DEL ALUMNADO?

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Consideramos que la educación intercultural repercute y nace de un clima basado en el respeto, libre de estereotipos y prejuicios, abierto a todas las opiniones y en el que todas las personas se encuentran al mismo nivel. Entendemos además que este clima positivo debería ser potenciado desde la etapa de infantil a través de las relaciones entre el alumnado que puedan producirse tanto dentro como fuera del aula. De esta manera nos preguntamos desde la investigación si la



Ilustración 8. FA21.1. Interacciones en la actividad de "Masajes arábigos"

música, al entenderse como cohesionadora de grupos y favorecedora de relaciones interpersonales (González, 2010), podría influir en las interacciones del alumnado infantil y nos cuestionamos cómo serían estas relaciones. Para dar respuesta a esta pregunta nos fijamos en los códigos incluidos en las categorías: "Relaciones interpersonales" y "Actitudes de aceptación y rechazo".

En primer lugar, somos conscientes de que la música no siempre exige un contacto entre el alumnado, porque hay dinámicas únicamente de escucha que no precisan esta interacción tan continuada, pero lo que afirmamos con los datos de la investigación es que la mayoría de las dinámicas musicales adecuadas para la etapa de infantil y que se llevaron a cabo con la propuesta de intervención supusieron un contacto o una mayor interacción entre ellos. Necesitaron ponerse en parejas, prever los movimientos, fijarse en los demás y realizar las coreografías todos juntos... Esto concuerda con las ideas de Pérez-Aldeguer (2013) que se centran en el potencial de la música como creadora de interacciones y ya no tanto por el valor de una música específica u otra.

Observamos en la ilustración 8 el desarrollo de una de las dinámicas en las que se produjo un mayor contacto entre el alumnado y que fue bastante significativa porque las parejas se realizaron al azar y sin tener en cuenta las preferencias del alumnado o las relaciones de amistad entre ellos. Es verdad que uno de los objetivos de la actividad no se consiguió del todo, como se mencionó en el cuaderno de campo:

Es curioso que con esta actividad han acabado menos relajados que con otras que hemos realizado días anteriores, quizás porque al tener que moverse para hacer los masajes o estar pendientes de las parejas, no terminan de descansar del todo. (CC22.7)

No obstante, la importancia de la actividad para la investigación radicó en estas interacciones positivas entre el alumnado que se aprecian en toda la actividad 21 (VX25A.4 (00:43-10:49)), donde también observamos como niños que al principio no querían participar o hacerse los masajes, acabaron encantados al finalizar la actividad.



Ilustración 9. Fragmento del vídeo VL16A.1

Otro ejemplo de este contacto o interacción entre el alumnado, acompañado en este caso del respeto hacia los compañeros y compañeras se produjo en la actividad 7 "¿Quién me ayuda a quitarme los miedos?". En esta actividad el alumnado tenía que atreverse a exteriorizar uno de sus miedos para que luego dos de sus amigos o amigas pudieran quitárselos siguiendo el ritmo de la música con movimientos suaves de la cabeza a los pies.

Contamos con las ilustraciones 9 y 10, extraídas de los vídeos correspondientes a la actividad 7 (VL16A.1-

VL16A.2) en las que se puede apreciar la dinámica de la actividad y que sirven como ejemplo para exponer la total disposición del alumnado a la hora de ayudar a los demás a quitarse los miedos que surgieron uno por uno. Todos querían salir como voluntarios para hacer el recorrido musical junto con otro compañero o compañera y hubo un respeto absoluto por los diferentes miedos que iban exponiendo, lo que indica que sí existe un respeto mutuo dentro del aula, así como indicamos en el cuaderno de campo:



Ilustración 10. Fragmento del vídeo VL16A.2

Hemos comprobado satisfactoriamente cómo se ha dado un respeto total a los miedos de cada uno de ellos y no ha habido momentos de descontrol o de burlas por su parte. De hecho, parecía que estaban deseando quitarles los miedos a sus compañeros y compañeras. (CC7.5)

Además de esta subcategoría de "interacciones positivas", desde la cual hemos expuesto los anteriores resultados, nos centramos ahora en las actitudes de rechazo o aceptación entre iguales, que también se incluyen dentro de las relaciones sociales y que fueron trabajadas a su vez por medio de dinámicas musicales. Con los resultados que extraemos afirmamos que la

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

aceptación de las diferencias se apreció en las conversaciones, pero no sabemos a ciencia cierta si esta aceptación estaba interiorizada dentro de los valores o era simplemente una forma políticamente correcta de hablar, ya que en ocasiones observábamos conductas de inclusión y otras veces veíamos momentos de pequeños rechazos hacia sus propios compañeros y compañeras (VV20A.3).

5.6. ¿SE PUEDEN EVITAR LAS PREFERENCIAS DEL DOCENTE EN LA ELECCIÓN DEL REPERTORIO MUSICAL INTERCULTURAL?

Recordamos a partir del marco teórico que, en los momentos de interculturalidad y música, los docentes tienen un papel de mediadores indiscutible y también condicionan en mayor o menor medida el funcionamiento de las actividades, ya que son quienes eligen el repertorio y deciden el tipo de dinámicas. Debido a que en el presente TFM la investigadora ha sido a su vez la docente durante el proyecto de trabajo, la respuesta a esta pregunta temática adquirió un matiz de autorreflexión y autoevaluación de acuerdo con el criterio de *reflexividad*.

Cuando en la pregunta mencionamos la palabra preferencias nos referimos también a todo el bagaje cultural que las acompaña y las determina y que está presente tanto en el alumnado como en la figura del docente (Besalú & Tort, 2009). Como introducción a la primera reflexión nos situamos en los momentos previos al trabajo de campo, es decir, la fase pre-activa del proyecto de trabajo. En este momento fue cuando se planteó de forma general el proyecto, con la toma de decisiones acerca de la música y la adecuación de cada obra o pieza música a una u otra actividad. Los momentos de duda por parte de la docente se expusieron en el diario de la investigadora:

Tengo ya una idea de lo que quiero hacer, pero sigo con las mismas dudas de siempre ¿Por qué tengo que imponer yo el tema del proyecto? Si quiero trabajar desde la interculturalidad ¿cómo hago para superar la barrera del docente que se encuentra dentro de la cultura dominante? La idea que se me ocurre es apoyarme en lo que conozco del alumnado e intentar seleccionar música que les pueda resultar desconocida y que provoque reacciones diferentes. Además, ya me he planteado el proyecto de forma flexible y abierta, por lo que siempre puedo modificar mis elecciones en relación a las respuestas que vaya obteniendo del alumnado. (DI3.4)

Hablamos en el diario de la investigadora de cultura dominante porque dentro del contexto de la investigación los supuestos culturales de la docente se incluyen dentro de la cultura más extendida en la zona. Nunca olvidamos este condicionante y comprendimos que lo necesario no era intentar ser asépticos ante estos condicionantes culturales (hecho que por otra parte es imposible), sino conocerlos y ser plenamente conscientes de las repercusiones que las diferentes decisiones pudieran ocasionar al ambiente intercultural del aula. Si tenemos en cuenta lo anteriormente planteado, la solución a las dudas fue la mezcla. Una mezcla ya no solo de procedencias sino de estilos: música clásica, ecléctica, versiones de canciones, música actual y folklórica a la vez...siempre teniendo en mente los intereses y las características del alumnado para el que iban destinadas.

Así pues, respondemos negativamente a esta pregunta, porque no se pueden evitar las preferencias docentes a no ser que la elección del repertorio no formase parte de sus competencias a la hora de planificar el proyecto. Una vez entendido esto, ya es papel de cada docente reflexionar acerca de sus preferencias y pensar en la forma más beneficiosa para el aprendizaje del alumnado. Como decía Contreras, hay que "mirar al yo que mira" (2002, p. 65).

Además de esta primera reflexión, decidimos ampliar el tema de la pregunta y referirnos al rol docente a la hora de presentar las diferentes obras musicales en el aula, ya que, como hablábamos en el marco teórico, se ha intentado evitar la *exotización* (Martí, 2003) de las diferentes obras musicales, aunque también es verdad que en los momentos de asambleas se preguntaba más a niños o niñas que llevaban menos tiempo en el aula, o que habían emigrado desde otra parte, para que pudieran aportar su propia visión de la situación del personaje (VV23M.2 [3:22-04:23]). No obstante, entendemos que este tratamiento nos conduce "peligrosamente" a tratar la educación intercultural como si estuviera dedicada únicamente a los alumnos y alumnas nuevos o "culturalmente diferentes" (Besalú, 2002, p. 71), y que es contrario a lo que exponíamos en el marco teórico. Utilizamos estas acciones para *desaprender* y evitar que vuelvan a suceder en un futuro y lo unimos con el aprendizaje que se produjo acerca de cómo presentar la pluriculturalidad y el repertorio musical diverso en el aula, de acuerdo con las ideas de Bernabé (2017): "Lo importante es que el repertorio "del otro" se utilice para educar democráticamente, desde el respeto, y no como forma de mostrar la diferencia de una cultura respecto a otra". (p. 178)

A modo de resumen y para englobar las ideas expuestas en este apartado citamos un fragmento del cuaderno de campo en el que se reflexiona sobre la forma de tratar la interculturalidad en el aula de infantil:

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Estoy observando también en estos días que llevamos de proyecto que igual la mejor manera para trabajar la interculturalidad es normalizar las culturas, es decir, trabajar los valores del respeto, la aceptación de las diferencias o el diálogo, y trabajar también de forma normal las culturas que hay en el aula. No como algo esporádico, sino como algo normal y que se da en la cultura de clase como algo natural. (CC23.6)

Comprendimos que la clave estaba en la normalización de los contenidos, ya que, ¿cómo puede ser la educación intercultural una materia aislada si es algo que está en el día a día de los niños y niñas, dentro y fuera del aula? La óptica del proyecto de trabajo sí que trataba específicamente los contenidos interculturales, pero gracias a la investigación nos damos cuenta de que se puede incluir como eje transversal y trabajar sus valores y elementos más significativos a través no sólo de la música sino del resto de las materias del currículum (Bravo & Moya de, 2006).

5.7. ¿QUÉ DINÁMICAS MUSICALES TIENEN UN MAYOR POTENCIAL PARA TRABAJAR LA INTERCULTURALIDAD?

Esta última pregunta funciona como resumen del resto de las anteriores, ya que engloba un poco todo lo anterior y amplía la información que no se ha tratado aún. Hemos hablado de diferentes comportamientos, actitudes de aceptación y valoración de lo desconocido, participación en las actividades, el rol docente..., para acabar con la pregunta específica de cuáles son las dinámicas musicales específicas que pueden permitir un mejor trabajo intercultural.

A partir de esta pregunta nos encontramos con tres dinámicas que sobresalieron por su facilidad para favorecer el clima de interculturalidad en el aula y potenciar el sentimiento de grupo del alumnado.

En primer lugar, tenemos los bailes o danzas, que se conforman como una de las dinámicas que más resultados relevantes y satisfactorios ha aportado a la investigación. Comprobamos que, aunque los diferentes bailes realizados (Actividades 10, 12, 19, 20 o 26) no



Ilustración 11.FA10.2. Final del baile "Un tren hacia África"

funcionaron igual, todos tenían en común un alto interés por parte del alumnado y una participación más activa en ellos, cosa que no sucedía con otras dinámicas. Esto se referenció en el cuaderno de campo: "parece que en infantil la música funciona bien a través de los bailes, ya que al presentar más dinamismo son más atractivos que canciones "a capella" o instrumentaciones" (CC27.4), y también se apreció con las actividades (VV20A.4 [06:33-08:42], VJ19A.6 [01:00-03:33] o VX25A.1 [05:54-08:05]).

Estudios como el de Biber (2016) exponen a su vez los beneficios que puede aportar la danza al alumnado infantil en cuanto a su desarrollo psicomotriz, mental y social, lo que podemos añadir a los beneficios de la danza dentro de la educación intercultural. Ahora bien, el proceso de aprendizaje de estos bailes modificó en ocasiones la aceptación que tuvieron por parte del alumnado:

En cuanto al papel del docente, descubro que la manera más fácil de enseñar bailes o canciones es a través de la imitación o la repetición. Se pueden analizar las letras para que les suenen, o ensayar algunos de los pasos, pero hay dos cosas claras: que a la primera nunca va a salir lo que se espera y que los bailes y canciones mejoran con el tiempo y las repeticiones. (CC19-20.5)

Entendimos que a través de la imitación se podía superar la barrera de los idiomas y utilizar la música como un lenguaje alternativo al oral (Ortiz & Ocaña, 2004), lo que concuerda con las ideas que exponíamos en el marco teórico. Este lenguaje alternativo se mueve por las emociones y a otro nivel que es comprendido por todo el alumnado, sea cual sea su lenguaje materno.

Otra sorpresa de la investigación fueron las dinámicas de relajación. No hay excesiva bibliografía científica que verse sobre el poder de la relajación unida a la música en educación infantil y menos si se añade al trabajo intercultural, pero gracias a la



Ilustración 12. Fragmento del vídeo VX25A.4

propuesta de intervención hemos podido observar comportamientos y reacciones muy valiosas que despertaron nuestro interés desde un primer momento. Comprendimos que la música juega un papel muy importante en estos momentos, tal y como exponíamos en el cuaderno de campo:

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Observamos con esta y el resto de las actividades de relajación como, por mucho que se les invite a relajarse, si no hay música, parece que no funciona. En el momento que suena la música y se comienzan a hacer los primeros movimientos suaves y despacio es cuando empiezan a respirar más profundamente y a relajarse más. (CC18.4)

Aportamos también las evidencias en forma de vídeo, en los que se muestra el desarrollo de las diferentes actividades destinadas a la relajación, como la número 16 "Relajabaile" (VM24A.4 [04:37-10:08]), la número 7 "¿Quién me ayuda a quitarme los miedos?" (VL16A.1 [15:44-20:00] y VL16A.2 [00:00-12:06]) y la número 21 "Masajes árabicos" (VX25A.4 [03:18-12:05]). Pudimos ver en estos casos que el tipo de relajación podía variar de unas actividades a otras,

pero la calma relativa del alumnado se mantenía. Extraemos de estos datos que, así como es factible trabajar con la relajación las interacciones del alumnado, también nos permite crear un clima más propicio para los momentos de conversaciones y asambleas de manera que el alumnado pueda profundizar más en algunas



concepciones o reflexiones e interiorice lo aprendido. *Ilustración 13. FA23.12*

Por último, hablamos de las dinámicas musicales en las que existió trabajo en equipo, que no fue igual al realizado cuando no había música. La influencia de la música en el ánimo de los niños y niñas, como ya hemos visto en preguntas anteriores, favoreció el diálogo entre los miembros del equipo, además de permitir las aportaciones de todos ellos. Exponemos como ejemplos la actividad 23 "Pintores musicales" (Ilustración 13), VJ26.2 [00:08-04:06] o la número 13 "Orquesta del olvido" (VV20A.6 [02:57-08:43]). En cuanto a esta última actividad, en la que se representó una orquesta a partir de una canción, nos dimos cuenta de que "una orquesta es un buen ejemplo de trabajo en equipo, de cooperación, donde todos tienen un papel importante para que funcione el conjunto" (CC16.1). Acordamos así nuestra teoría con la que exponía Bernabé cuando afirmaba que "la música, con sus prácticas grupales, con la necesidad del entendimiento grupal para la consecución de un resultado artístico final, va a favorecer la comunicación afectiva entre sus participantes" (Bernabé, 2012, p. 112)

Hay otras ideas que también propone Bernabé (2014) acerca de la improvisación musical como herramienta para la interculturalidad que pueden resultar más adecuadas para niveles superiores debido a su complejidad, ya que según vimos en el trabajo de campo (VX25.2 [03:17-06:46]... [15:18-20:00]) muchos de los alumnos y alumnas se mostraron reticentes a mostrar sus pasos de

baile improvisados y preferían imitar a sus compañeros y compañeras. Con esto nos reafirmamos en la importancia de una imitación que potencie la creatividad, no que la extinga. Esto es, dotar al alumnado a través de la imitación, de estrategias que sirvan de base para ayudarles a crear movimientos, patrones rítmicos, breves melodías... siempre en un ambiente de respeto en el que desaparezca la “posible” incomodidad a la hora de expresarse, ya sea musical o corporalmente.

En este epígrafe de resultados y discusión se ha respondido a través de datos reales de la investigación a las preguntas temáticas extraídas de los objetivos generales y del marco teórico, además de tratar otros aspectos relevantes para la investigación. Toda la información expuesta hasta el momento nos sirve para redactar el apartado de conclusiones, que cerrará el TFM y completará el proceso diseñado para la presente investigación.

6. CONCLUSIONES

Dentro de este último apartado del TFM expondremos las conclusiones derivadas de la investigación realizada, siguiendo los objetivos iniciales propuestos y los resultados de los datos obtenidos derivados del trabajo de campo. Para finalizar este apartado, exponemos las limitaciones encontradas en el proyecto y presentaremos unas propuestas de mejora y algunas recomendaciones de cara al futuro.

1. Estudiar hasta qué punto la música puede ser una herramienta para la formación en valores y actitudes derivadas de la interculturalidad en el alumnado de Infantil.

Tanto en el marco teórico como en el trabajo de campo y ulterior análisis, hemos tratado de estudiar, a través de una investigación de índole cualitativo, el potencial de la música en el desarrollo de valores interculturales. Según se expone en los resultados derivados de la triangulación de datos, podemos afirmar que la integración de la música en el aula favorece las interacciones positivas entre el alumnado durante el trabajo en equipo o aprendizaje colaborativo, así como las actitudes de respeto y aceptación de lo desconocido. En los momentos de relajación observamos cómo la música creaba un clima de respeto muy propicio para el diálogo igualitario entre el alumnado. Por último, hablamos de la singularidad de cada alumno, que se hace más visible a través de la expresión corporal durante bailes y demás momentos musicales. Así concluimos que la música provoca interacciones sociales y, a su vez, fomenta la singularidad, que son pilares básicos para una formación en valores interculturales.

1.1. Descubrir qué aspectos de la música promueven una educación intercultural en la etapa de educación infantil

Dentro del objetivo anterior, concretamos más el estudio y tratamos de averiguar los aspectos musicales específicos que promueven la educación intercultural. La elaboración del marco teórico nos permitió formar una visión general de cuáles serían los elementos más beneficiosos de la música en relación con el enfoque intercultural, pero no fue hasta la puesta en práctica de la propuesta cuando pudimos extraer conclusiones constatadas dentro de nuestro contexto de investigación. En el trabajo de campo pudimos desarrollar varias dinámicas musicales en el aula y determinar qué factores propios de la música eran los que favorecían este trabajo. Así comprobamos cómo influye la música en el estado de ánimo, tanto en momentos de relajación como de activación, invitando a la participación más activa en las actividades y dinámicas. En el

6. CONCLUSIONES

trabajo de campo pudimos ver cómo la música promovía la búsqueda de interacciones entre el alumnado, o que los bailes y danzas en gran grupo incluían a todo el alumnado por igual, además de provocar cambios generales en el ambiente del aula. También la influencia que en el estado de ánimo provocaba la música.

No obstante, el aspecto de la música como facilitador del trabajo intercultural en el aula ha sido la relación directa entre esta y las culturas, o, dicho de otro modo, el establecimiento de la música como manifestación cultural. A través de los resultados, pudimos ver cómo el alumnado era consciente de la relación entre la música y una cultura determinada, aunque no identificaba cuál en la mayoría de los casos. El interés que presentaban hacia la música, en general, sea cual sea su procedencia, suponía una excusa para profundizar más en las raíces de las culturas o en las relaciones que se establecían entre estas a través de ejemplos musicales.

2. Diseñar y llevar a la práctica una propuesta de intervención educativa en la etapa infantil como medio para trabajar la interculturalidad a través de la música

Para estudiar el caso planteado en el diseño, elaboramos una propuesta de intervención basada en los temas específicos y estructurales de esta investigación. Pretendíamos observar en el alumnado las reacciones, comportamientos y actitudes que queríamos estudiar, además de utilizarlas para fomentar la educación intercultural en ese mismo contexto. La propuesta de intervención se conformó como un proyecto de trabajo, diseñado sobre la base de las teorías extraídas del marco teórico. Tras planificar dicho proyecto de trabajo, lo llevamos a la práctica en un aula de 3º de infantil del CEIP "Martín Chico" en Segovia, convertido en Comunidad de Aprendizaje, y esto se consolidó como el caso a estudiar en la investigación

Alcanzamos este objetivo satisfactoriamente puesto que concluimos con éxito el proyecto de trabajo dentro del contexto seleccionado. Las estrategias e instrumentos de obtención de datos diseñados para la investigación se utilizaron también para extraer la información del proyecto y las grabaciones de vídeo se incluyeron como recurso propio de la propuesta. Las diferentes actividades se desarrollaron favorablemente, siempre teniendo en cuenta las características del alumnado, la cultura de diversidad y la flexibilidad propia de la etapa de Infantil. Conseguimos, gracias a la propuesta, crear situaciones de interculturalidad en el aula, así como potenciar el trabajo de valores y actitudes interculturales a través de la utilización de la música.

2.1. Conocer y valorar qué actitudes adquiere el alumnado en relación con el ámbito intercultural a través de una propuesta de intervención.

Este objetivo define con claridad el propósito de la intervención en el aula que explicábamos en el objetivo anterior. Como venimos insistiendo a lo largo de esta investigación, lo que pretendíamos con la propuesta didáctica era crear herramienta de aprendizaje que nos permitiese conocer una realidad y comprender los diferentes factores que influían en ella, pero que también funcionase como fuente de aprendizaje para el alumnado e inicio de la transformación social propia de la interculturalidad.

Tras la propuesta de intervención y con la ayuda de los diferentes instrumentos y técnicas de obtención de datos, hemos podido observar cómo a las actitudes iniciales del alumnado durante las primeras sesiones, se añadían otras propias de la interculturalidad. Así, veíamos que las afirmaciones sobre la aceptación de las diferencias que al principio no estaban presentes en las actitudes, se volvían una realidad a medida que avanzaba el proyecto, y cómo la participación e inclusión del alumnado mejoraba en las actividades finales. También se observó, y así aparece recogido en el cuaderno de campo, un cambio en el clima de diálogo en el aula, que condujo a un mayor número de aportaciones en las asambleas y conversaciones, así como conductas de diálogo igualitario entre el alumnado sin necesidad de intervención docente.

Confirmamos también, tras el análisis, una mayor desinhibición del alumnado durante las actividades, no sólo en el comportamiento sino en la manifestación y expresión oral de preferencias y gustos personales musicales en asambleas y diálogos entre el propio alumnado.

3. Elaborar sugerencias y propuestas de mejora para implementar la disciplina de la Música en Infantil vinculada con la educación intercultural.

A partir de la información extraída del marco teórico, la puesta en práctica del proyecto de trabajo y su posterior análisis conseguimos extraer aprendizajes docentes, recomendaciones y propuestas de mejora sobre la base de los temas de la investigación y que dieron respuesta a este objetivo en particular. Dichas sugerencias estaban encaminadas a mejorar la práctica docente en materia de música y educación intercultural en Infantil, como puede verse en las reflexiones del cuaderno de campo y del diario de la investigadora, así como en las respuestas a algunas preguntas temáticas. También obtuvimos ideas sobre la presentación de las diferentes obras musicales en el aula, recomendaciones a la hora de elegir un repertorio variado y enriquecedor para el alumnado, ejemplos de dinámicas que favorecían una mayor inclusión o participación, diferentes respuestas del alumnado de acuerdo a estímulos musicales..., siempre sin olvidar el

6. CONCLUSIONES

valor intrínseco de la música como materia curricular, además de ser un elemento interdisciplinar.

Como exponíamos en los resultados, un mayor contacto con música de diferentes orígenes, géneros o características y su normalización en el aula, sería lo adecuado para el trabajo intercultural dentro de la educación artística. Por último, hacemos referencia a los condicionantes culturales de los docentes a la hora de elegir el repertorio musical, que según establecimos en los resultados, son ineludibles, pero se pueden analizar a través de una mirada crítica y aprovechar en base a los principios interculturales que presentábamos en el marco teórico.

Analizar de qué manera la educación musical intercultural repercute en las actitudes y concepciones del alumnado en un aula de infantil de un colegio urbano situado en la provincia de Segovia.

El presente apartado engloba todas las conclusiones anteriores, ya que ahora respondemos directamente al objetivo general. En primer lugar, afirmamos que hemos terminado con éxito la investigación, dado que se han alcanzado todos los objetivos específicos, tal y como se expone en este apartado de conclusiones. Desarrollamos el proyecto de trabajo para comprender la influencia de la música en el trabajo de la interculturalidad dentro de un contexto concreto y, concluimos, a partir de la triangulación y el análisis de la información que la música favorece la participación y la inclusión del alumnado en las actividades, despierta su interés, promueve la expresión de singularidades de cada alumno y provoca situaciones de interacción entre el alumnado.

Además, si añadimos el componente intercultural a este uso de la música a través de la exposición de obras musicales de diferentes culturas y estilos, del aprendizaje de canciones y bailes con características diferentes o de las conversaciones posteriores al trabajo musical, observamos cómo se consigue un clima de aceptación de lo desconocido o de lo diferente que puede ampliarse al propio alumnado, un conocimiento de un repertorio más variado (con el interés que eso conlleva hacia las diferentes culturas) y una conciencia de aula en el que hay espacio para todos y todas. Aparte, no dejamos de lado el trabajo de la música de manera implícita, porque hemos comprobado a lo largo del análisis de la información que mientras se ofrecen contenidos interculturales, a la vez están presentes conceptos musicales, conocimiento de instrumentos, tanto clásicos como específicos de otras culturas, entonación de las canciones, ritmo en los bailes y pasos coreográficos básicos, y demás aspectos incluidos en los objetivos musicales del currículum de educación infantil.

Igualmente, con esta investigación hemos podido observar que la música y las dinámicas musicales favorecen la educación intercultural en el aula sin dejar de lado el valor que posee esta disciplina área de aprendizaje, además de potenciar valores interculturales de forma natural. Estamos satisfechos con el trabajo realizado a lo largo de este proceso y podemos afirmar también que, además de contribuir al aprendizaje del alumnado, esta investigación se ha conformado como un proyecto muy enriquecedor para el equipo que lo ha realizado, para su autora y para sus tutores, dado que nos ha permitido apreciar la relación entre la docencia y la investigación y las posibilidades que tiene para cambiar las realidades complejas.

Como decíamos en apartados precedentes, la investigación en educación no puede ser aséptica ya que se basa en relaciones y estas no son neutrales de ninguna manera. Recordamos las relaciones o conexiones humanas que nos han permitido concluir con éxito este último objetivo, agradeciendo, de nuevo, a todas las personas implicadas su participación en este proyecto de investigación.

Queremos concluir este apartado con una cita de Corzo (2013), que además de hacer referencia a la interculturalidad, presenta las relaciones personales como el eje fundamental de la educación:

Si una familia o una escuela, o alguna asociación quieren ayudar a la educación de su gente (chicos y grandes, alumnos, profesores, trabajadores, familias...) no tienen que inculcar nada; sólo tienen que propiciar las relaciones con lo de cerca y lejos, con lo agradable o menos, con lo pasado y lo actual, con lo evidente y con lo oculto, con lo de aquí y lo de más allá. (p. 10)

6.1 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Así como hemos justificado el rigor de nuestra investigación y su relevancia, también reconocemos las limitaciones que se han presentado a lo largo de este recorrido para ser fieles a los criterios científicos y éticos que nos hemos propuesto. De igual manera, todos los imprevistos acaecidos durante el proceso de investigación aparecen recogidos en el diario de la investigadora de acuerdo con la cronología del proceso.

En primer lugar, hablamos del matiz de autoevaluación que ha adquirido el proyecto, dado que las reflexiones e interpretaciones de los resultados los realizó la investigadora, que también la docente colaboró en la puesta en práctica de la propuesta de intervención. Esto podría verse como una limitación, pero también puede considerarse como elemento intrínseco de la

6. CONCLUSIONES

investigación dentro del enfoque cualitativo que se ofrecía con el diseño, ya que es otra de las perspectivas relevante para comprender la realidad compleja que tratábamos de estudiar.

En referencia al trabajo de campo, la principal limitación fue el tiempo limitado con el que contamos para desarrollar la propuesta dado el retraso en llegar las autorizaciones de la Administración educativa competente. Utilizar en las investigaciones en colegios recursos audiovisuales ha sido un factor importante para tener en cuenta ya puede causar problemas dado que se maneja información de menores de edad que tiene que ir siempre acompañada de la preceptiva autorización de las familias o tutores y, por supuesto, de la Dirección Provincial de Educación.

6.2. RECOMENDACIONES Y PROPUESTAS FUTURAS

Cerramos el apartado de conclusiones y, por tanto, el TFM con un apartado de recomendaciones para futuros trabajos de investigación. Tomamos como referencia en primer lugar las limitaciones que hemos expuesto en el apartado anterior, que se convierten ahora en oportunidades de mejora para futuros trabajos de investigación.

En primer lugar, recordamos que la investigación se diseñó como la primera fase de un proceso de investigación-acción, por lo que los resultados y conclusiones extraídas de este estudio de caso se configuran como la base para elaborar la segunda fase de un proyecto que desarrolle y amplíe los temas que aquí se comienzan a tratar. En esta segunda fase sería necesario el diseño e implementación de otro proyecto de trabajo basado en los resultados y en las sugerencias que se recogen en este TFM. De este modo, continuaríamos con el trabajo intercultural con la mediación de la música, con los beneficios que ello conlleva para el alumnado y para la investigadora/docente.

Otra de las posibles líneas de trabajo futuro sería realizar un estudio de casos múltiple que ofreciera una comparativa de centros, por ejemplo, en un entorno urbano y otro rural, a nivel regional, nacional o internacional, internivelar (Infantil, Primaria, Secundaria y su evolución), para, poder así, ampliar los conocimientos partiendo de otras situaciones y contextos diferentes. Además, sería enriquecedor contar con la participación de las familias y de otros docentes para conocer otras perspectivas, diferentes y únicas acerca de la temática de la investigación. Estas perspectivas o miradas son igual de necesarias para comprender de modo global y sistémico al alumnado.

Por último, hemos comprobado, tras la búsqueda bibliográfica y análisis del estado del arte, que en el panorama científico nacional e internacional no hay demasiadas publicaciones que aborden

la importancia de la música para la educación interculturalidad, sobre todo, en la etapa de Infantil. Es por ello por lo que nos planteamos la posibilidad de difundir los resultados y conclusiones de este TFM, así como las recomendaciones y sugerencias derivadas del trabajo de campo, en forma de artículos en revistas de impacto y a través de una presentación en el CEIP “Martín Chico”. De este modo, investigadores y docentes podrán hacer uso de información sobre cómo desarrollar propuestas o proyectos de trabajo interculturales a través de la música en la etapa de Infantil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (34), 101–120. <https://doi.org/DOI/empiria.34.2016.16524>
- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: IDEA BOOKS, S.A.
- Abello, R. (2009). La investigación en Ciencias Sociales: Sugerencias prácticas sobre el proceso. *Investigación Y Desarrollo*, 17(1), 208–229.
- Aguado, T. (2004). Investigación en Educación Intercultural. *Educatio Siglo XXI*, 22, 39–57. Retrieved from http://www.carmaster.com.mx/MYRNA_modulo7.pdf
- Aguado, T., & Ballesteros, B. (2012). Presentación. Equidad y diversidad en la Educación Obligatoria. *Revista de Educacion*, 358, 12–16.
- Akoschky, J., Alsina, P., Díaz, M., & Giráldez, A. (2008). *La música en la escuela infantil (0-6)*. Barcelona: Grao.
- Álvarez, A., & del Río, P. (2001). Introducción: Culturas, desarrollo humano y escuela. Hacia el diseño cultural de la educación. *Cultura Y Educación*, 13(1), 9–20. <https://doi.org/10.1174/113564001316901739>
- Álvarez, C., & San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1–12. Retrieved from http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html
- Amaro, A. (2014). Metodología de trabajo inclusiva en una zona de exclusión social. Compensación educativa e Interculturalidad. *Historia Y Comunicación Social*, 19, 649–659. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.45167
- Antolínez, I. (2011). Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. *Papeles Del CEIC*, 2(73), 1–37. Retrieved from <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/73.pdf>
- Arnáiz, P., & Escarbajal, A. (2012). Reflexiones sobre cultura, identidad y racismo desde una mirada pedagógica. *Teoria de La Educacion*, 24(2), 83–106.
- Arnal, J., Rincon, D., & Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- metodología*. Barcelona: Labor.
- Aróstegui, J. L. (2011). Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. *Revista Da ABEM*, 19(25), 19–29.
- Arroyo, M. J. (2010). *La lengua en la integración del alumnado inmigrante. Estudio de las aulas aliso en la provincia de Segovia*. Universidad de Valladolid.
- Arroyo, M. J. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144–159.
- Báez, J. (2007). *Investigación cualitativa*. Madrid: ESIC.
- Ballester, J., & Ibarra, N. (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. una perspectiva educativa e inclusiva. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(2), 161–183.
- Barrett, M. S. (2016). Attending to “culture in the small”: A narrative analysis of the role of play, thought and music in young children’s world-making. *Research Studies in Music Education*, 38(1), 41–54. <https://doi.org/10.1177/1321103X15603557>
- Barth, R. (2002). The Culture Builder. *Educational Leadership*, 59(8), 6–11. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-13358-9>
- Baudrillard, J. (1979). *Critica De La Economía Política Del Signo* (3rd ed.). México DC: Siglo veintiuno editores.
- Baumann, G. (2001). *El enigma multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Bermell, M. Á., Alonso, V., & Bernabé, M. del M. (2016). Impacto de la educación musical para la competencia social en Educación Infantil. *Opción*, (81), 104–128.
- Bernabé, M. del M. (2011). *La educación musical como nexo de unión entre cuatro culturas: una propuesta educativa para los centros de enseñanza*. Universidad de Murcia.
- Bernabé, M. del M. (2012). Importancia de la música como medio de comunicación intercultural en el proceso educativo. *Teoría Educativa*, 2(24), 107–127. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4115333>
- Bernabé, M. del M. (2014). Revisión Y Análisis De Las Distintas Interpretaciones De La Interculturalidad En El Aula Musica. *Escuela Abierta*, 17, 195–210.
- Bernabé, M. del M. (2017). Canciones para una educación en valores interculturales. *Dedica*.

Revista de Educação E Humanidades, 11, 173–190.

- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6 SPEC. ISS.), 697–712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Besalú, X. (2006). Inmigración y educación. El papel del maestro ante la inmigración. *Educar(NOS)*, (35), 10–13.
- Besalú, X. (2013). Ponencia 2: minorías e inmigrantes: la escuela como encrucijada cultural. *Papeles Salmantinos de Educación*, (17), 283–308.
- Besalú, X., & Tort, J. (2009). *Escuela y sociedad multicultural*. Sevilla: MAD.
- Biber, K. (2016). The Effects of Folk Dance Training on 5-6 Years Children's Physical and Social Development. *Journal of Education and Training Studies*, 4(11), 213–226. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i11.1820>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología De La Investigación* (3rd ed.). Madrid: La Muralla.
- Botella, A. M., Fernández, R., Minguez, X., & Martínez, S. (2015). La música como instrumento de interculturalidad. Una propuesta didáctica a través del folklore. *Revista de Folklore*, (401), 59–70.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México D.F.: Grijalbo.
- Bravo, R., & Moya de, M. del V. (2006). Multiculturalidad musical para las aulas del siglo XXI. *Ensayos*, (21), 131–139. Retrieved from https://previa.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista21/21_9.pdf
- Campbell, P. S. (2013). Etnomusicología y Educación Musical: Punto de encuentro entre música, educación y cultura. *Revista Internacional de Educación Musical*, (1), 42–52. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2013-1-p042-052>
- Ceballos-Herrera, F. A. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 1(2), 413–423.
- Centro Virtual Cervantes, V. (2015). Interculturalidad. Retrieved from https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Conecta13. (n.d.). Canvas para el diseño de proyectos. Retrieved from <http://conecta13.com/canvas/>
- Contreras, J. (2002). Educar la mirada ... y el oído. *Cuadernos de Pedagogía*, (311), 61–65.
- Corzo, J. L. (2013). Educar sin proselitismo. Una semántica urgente. *Educar(NOS)*, (62), 7–11.
- Cuesta de la, C. L., & Otálvaro, J. C. (2015). La reflexividad y la autocrítica como fundamentos de la investigación cualitativa. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 33(1), 42–44. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v33s1a06>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3rd ed., pp. 1–32). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Díaz, M., & Giráldez, A. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Grao.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto.” *REICE, Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 6(2), 9–18.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de La Lengua Y La Literatura*, (12), 26–46.
- Elliott, D. (1989). Key Concepts in Multicultural Music Education. *International Journal of Music Education*, 13(1), 11–18. <https://doi.org/10.1177/025576148901300102>
- Elliott, D. (1990). Music as Culture: Toward a Multicultural Concept of Arts Education. *Source: The Journal of Aesthetic Education*, 24(1), 147–166. <https://doi.org/10.2307/3332862>
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Epelde Larrañaga, A. (2011). La interculturalidad en la educación a través de la música infantil. *Dedica. Revista de Educação E Humanidades*, 1, 273–291. <https://doi.org/10.1109/CISTI.2015.7170479>
- Esquivel, F. (2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. *Revista Educación*, 37(1), 65–87. <https://doi.org/10.15517/revedu.v37i1.10631>
- Essomba, M. A. (2008). *10 Ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Grao.

- Evertson, C. M., & Green, J. L. (1986). La observación como indagación y método. In M. C. Wittrock (Ed.), *La Investigación de la Enseñanza. Vol II. Métodos Cualitativos y de Observación* (pp. 303–421). Barcelona: Paidós. Retrieved from <https://es.scribd.com/document/215336100/La-Observacion-como-Indagacion-y-Metodo-La-investigacion-en-la-ensenanza-II-Capitulo-V>
- Fernández, M. (2002). Iguales, libres y responsables. *Cuadernos de Pedagogía*, (311), 56–60.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Francos, C. (2014). Proyecto Comunic Arte : Arte y palabras para aprender español y participar en la ciudad . Una propuesta didáctica. *Didáctica. Lengua Y Literatura*, 26, 169–196.
- García-Ruiz, R. (2013). *Enseñar y Aprender en Educación Infantil a través de Proyectos*. Santander: Publican Ediciones.
- García-Vélez, T., & Maldonado, A. (2017). Reflexiones sobre la inteligencia musical. *Revista Española de Pedagogía*, 268, 451–461.
- García, A., Escarbajal Frutos, A., & Escarbajal de Haro, A. (2007). *La interculturalidad. Desafío para la educación*. Madrid: Dykinson. Retrieved from https://books.google.es/books?id=HelOz-uJnIwC&printsec=frontcover&dq=La+interculturalidad.+Desafío+para+la+educación&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwirx8uzyt_YAhVDyRQKHQehA5sQ6wEIKTAA#v=onepage&q=La+interculturalidad.+Desafío+para+la+educación&f=false
- García, M. E. (2011). El vídeo como herramienta de investigación. Una propuesta metodológica para la formación de profesionales en Comunicación. *Enlaces: Revista Del CES Felipe II*, (13). Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3693656>
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la Interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Gimeno, J. (2002). Hacerse cargo de la heterogeneidad. *Cuadernos de Pedagogía*, (311), 52–55.
- Goetz, J. P., & Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona: El Roure.
- Gonzalez, C., Flores, M., & Foscan, R. (2016). El desarrollo de la competencia intercultural a

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- través de un aprendizaje significativo en docentes de idiomas. *Zona Próxima*, (25), 70–86.
- González, O. (2010). Una experiencia de curriculum musical intercultural. *Música Y Educación*, 81, 18–33.
- Grandon, T. (2011). *Informing with the Case Method: a guide to case method Research, Writing and Facilitation*. California: Informing Science Press.
- Grant, H. (2016). Rainstorm Activities for Early Childhood Music Lessons Inspired by Teachable Moments. *General Music Today*, 30(1), 11–15. <https://doi.org/10.1177/1048371316638129>
- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. In J. Gimeno & A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148–165). Madrid: Akal.
- Guerrero, P. (2002). *La cultura. Estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. Quito: Abya-Yala.
- Guilherme, M. (2000). Intercultural competence. In M. S. Byram (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp. 298–300). London and New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Hennessy, S. (2015). O jardín o erial: contradicciones entre políticas educativas y prácticas escolares en educación musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, (3), 31–40. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2015-3-p031-040>
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México DC: McGraw-Hill.
- HHS. (1979). *The Belmont Report*. Washington. Retrieved from <https://www.hhs.gov/ohrp/regulations-and-policy/belmont-report/index.html>
- Iriate, M. (2015). *Cultura, Multiculturalidad e Interculturalidad. Análisis de la educación intercultural en la ciudad de Málaga*. Universidad de Málaga.
- Izquierdo, A. (2002). *El concepto de cultura en Nietzsche*. Universidad Complutense de Madrid. <https://doi.org/ISBN: 978-84-693-1123-3>
- Jiménez, R., & Aguado, T. (2002). *Pedagogía de la diversidad*. Madrid: Editorial UNED.
- Joseph, D. (2012). Sharing ownership in multicultural music : A hands-on approach in teacher education in South Africa. *Australian Journal of Music Education*, (2), 10–19.

- Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa. Volumen II: Paradigmas y perspectivas en disputa* (pp. 241–315). Barcelona: Gedisa.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, (5), 19–36. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Lacárcel, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio*, 213–226. Retrieved from <http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/138/122>
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Lines, D. K. (2009). La importancia y el trabajo cultural en la música y en la educación musical. In D. K. Lines (Ed.), *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 91–101). Madrid: Morata.
- Lluch i Balaguer, X., & Salinas Catalá, J. (1996). *La diversidad cultural en la práctica educativa: materiales para la formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Retrieved from <https://books.google.ca/books?id=B0CUJ95BrZkC>
- López, A. M., & Lacueva, A. (2007). Proyectos en el aula: cinco categorías en el análisis de un caso. *REICE, Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 5(1), 78–120. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10708>
- López Pastor, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Universidad Complutense.
- Lortat-Jacob, B. (2006). Concord and discord: Singing together in a Sardinian Brotherhood. In *Chorus and community* (pp. 87–110). Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Mark, M. L., & Madura, P. (2010). *Music education in your hands. An introduction for future teachers*. New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Martí, J. (2003). El aula de Música ante el reto de la interculturalidad. *Cuadernos de Pedagogía*, num. 328(April), 48–50.
- Martín, J. D. (2013). El mundo de la empresa, la Música y la LOMCE. *Música Y Educación*, (96), 162–164.
- Martín Rojo, L. (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martínez Bonafé, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación En La Escuela*, (6), 41–50.
- Martins, J. (2014). *Cultura e identidad: interacción y conflicto en la construcción de una cultura común brasileña*. Universidad Complutense de Madrid. Retrieved from <http://eprints.ucm.es/29390/1/T35922.pdf>
- Merriam, A. P. (1964). *The Anthropology of Music*. Evanston: Northwestern University Press.
- Molina, E. (2013). *La construcción de la infancia de origen amazigh en la escuela: estudio de caso en la ciudad de Melilla*. Universidad de Granada. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10481/23796>
- Monreal, I. M. (2013). *Uso e integración curricular de la pizarra digital interactiva (PDI) en el aula de música de primaria. Un estudio de casos en la provincia de Segovia*. Universidad de Valladolid.
- Montañés, M., & Martín, P. (2017). De la IAP a las Metodologías Sociopráxicas. *Habitat Y Sociedad*, (10), 35–52. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.12795/HabitatySociedad.2017.i10.03>
- Nethsinghe, R. N. (2012). A snapshot: multicultural music teaching in schools in Victoria, Australia, portrayed by school teachers. *Australian Journal of Music Education*, (1), 57–70. Retrieved from <http://jproxy.lib.ecu.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ejh&AN=86150520&site=ehost-live>
- Nettl, B. (2013). What are the great discoveries of your field? *International Journal of Education & the Arts*, 14(S.I. 1.3), 1–9. Retrieved from <http://www.ijea.org/v14si1/>
- OECD. (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive summary*. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2012.712997>
- Olmedo, F. J. (2017). *Cultura y rendimiento del alumnado de segundo ciclo de educación infantil en un contexto multicultural*. Universidad de Granada.
- ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- Opazo, H. (2011). Ética en Investigación: Desde los Códigos de Conducta hacia la Formación del Sentido Ético. *REICE, Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En*

Educación, 9(2), 61–78.

Ortiz, M. A., & Ocaña, A. (2004). ¿Música intercultural o “intermusicalidad”? *Música Y Educación*, (58), 51–66.

Pascual, P. (2006). *Didáctica de la música para la Educación Infantil*. Madrid: Pearson Education.

Pérez-Aldeguer, S. (2013). El desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación musical : una revisión de la literatura. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 287–301. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42080

Pérez, P. (2005). Una reflexión sobre el uso del concepto de música culta en la actualidad. *Revista de Musicología*, 28(2), 1413–1424. Retrieved from <http://about.jstor.org/terms>

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España: La Muralla.

Pevida, M. D. (2017). *El “yo” y la cultura: pilares fundamentales para una propuesta inclusiva en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Universidad de León.

Popkewitz, T. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.

Reynoso, K. M. (2010). La educación musical y su impacto en el desarrollo. *Revista de Educación Y Desarrollo*, 12(1), 53–60.

Rodríguez, D., & Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Universidad Oberta de Catalunya.

Rodríguez, R. M. (2009). La Investigación sobre Educación Intercultural en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(4), 1–29. Retrieved from <http://epaa.asu.edu/epaa/%0AResumen>

Ruiz, C. (2015). Reflexiones sobre políticas educativas de reforma y educación musical. *Revista Internacional De Educación Musical*, (3), 69–73. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2015-3-p069-073>

Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5th ed.). Bilbao: DEUSTO.

Sandín-Esteban, M. P. (2000). Criterios De Validez En La Investigación Cualitativa : De La Objetividad A La Solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223–242. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/rie.18.1.121561>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Santos, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Small, C. (1989). *Música. Sociedad. Educación*. Madrid: Alianza Música.
- Stake, E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3rd ed., pp. 443–465). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós.
- Terrén, E. (2004). *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Terrón-Caro, T., & Cobano-Delgado, V. (2015). Interculturalidad e inclusión del alumnado marroquí en educación primaria de Andalucía. *Educação E Pesquisa*, 41(1), 101–117. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014111514>
- Toribio, L. (2010). Las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa. *Foro de Educación*, 12, 25–44.
- Torrego-Egido, L. (2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa. *Magis. Revista Internacional de Investigación En Educación*, 7(14), 113–124. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.IDEP>
- Torrego, A., Gómez, L. E., & Parejo, J. L. (2012). La educación intercultural como forma de inclusión: Discurso, supuestos ideológicos y voluntad política. *TABANQUE Revista Pedagógica*, 25, 63–78.
- Touriñán, J. M., & Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación . Educación «por» la música y educación «para» la música. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 22(2), 151–181.
- Trujillo, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, (4), 23–39. Retrieved from http://www.ugr.es/~ftsaez/aspectos/reflexiones.pdf%5Cnhttp://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero4/trujillo.pdf
- UNESCO. (2001). Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural. Retrieved

from <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CulturalDiversity.aspx>

- UNESCO. (2006). *Road Map for Arts Education*. Retrieved from http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_Road_Map_en.pdf
- UNESCO. (2009). *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755S.pdf>
- Vallescar de, D. (2000). *Hacia una racionalidad intercultural. Cultura, multiculturalismo e interculturalidad*. Universidad Complutense de Madrid.
- Vallescar de, D. (2013). Interculturalidad, espacio entreculturas y la referencia ético-moral. *Utopía Y Praxis Latinoamericana*, 18(60), 57–68.
- Varela, M., & Vives, T. (2016). Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa: multivocalidad. *Investigación En Educación Médica*, 5(19), 191–198. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.04.006>
- Vera, J. (2011). Educación Intercultural y ciudadanía democrática desde la escuela. *Dedica. Revista de Educação E Humanidades*, 1, 159–172.
- Vila, E. (2012). Un juego de espejos: pensar la diferencia desde la pedagogía intercultural. *Educación XXI*, 15(2), 119–135.
- Villarroel, R. (2017). Reconocimiento, tolerancia e interculturalidad. la agenda pendiente de un mundo de extraños morales. *Acta Bioethica*, 23(1), 91–97.
- Vizcaíno, I. M. (2008). *Guía fácil para programar en Educación Infantil (0-6 años). Trabajar por proyectos*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Vuoskoski, J., Clarke, E. F., & DeNora, T. (2016). Music listening evokes implicit affiliation. *Psychology of Music*, 45(4), 584–599. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0305735616680289>
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro. La etnografía de la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research*. California: SAGE Publications.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

TEXTOS LEGALES

Consejo escolar "CEIP Martín Chico" (2014). *Proyecto educativo de centro*. Segovia.

Consejo escolar "CEIP Martín Chico" (2007). *Plan de Convivencia*. Segovia.

Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*. Valladolid, 2 de enero de 2008, núm. 1, pp. 6-16.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921.

UVA (2017a). *Guía del Trabajo Fin de Máster*. Retrieved from https://alojamientos.uva.es/guia_docente/uploads/2017/532/52457/1/Documento.pdf

UVA. (2017b). *Plan de Estudios del Máster de Investigación en Ciencias Sociales. Educación, Comunicación Audiovisual, Economía y Empresa*. Retrieved from <http://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.02.mastersoficiales/2.02.02.normativa/documentos/532-Investigacion-en-Ciencias-Sociales.-Educacion-Comunicacion-Audiovisual-Economia-y-Empresa.pdf>

ANEXOS

ANEXO I. MATRICES DE OBJETIVOS, CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

ANEXO II. DISEÑO DIDÁCTICO DEL PROYECTO DE TRABAJO

ANEXO III. RECURSOS DIDÁCTICOS DEL PROYECTO

ANEXO IV. CUADERNO DE CAMPO

ANEXO V. DIARIO DE LA INVESTIGADORA

ANEXO VI. UNIDAD HERMENÉUTICA DEL ANÁLISIS DE DATOS

ANEXO VII. INFORMES DEL *ATLAS.TI*

ANEXO VIII. PERMISOS Y AUTORIZACIONES PARA EL TRABAJO DE CAMPO