



 Liceu de Música
Ciutat de Mislata

 *Piccola*
Escola de Música

PLAN DE ATENCION A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA

1. INTRODUCCIÓN
2. NORMATIVA DE APLICACIÓN
3. OBJETIVOS Y DESARROLLO DEL PADIE
4. PREVENCIÓN Y MEDIDAS ORGANIZATIVAS DEL CENTRO
5. CRITERIOS Y PROCEDIMIENTO PARA LA IDENTIFICACIÓN Y VALORACIÓN DE LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO Y/O DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA
 - 5.1 IDENTIFICACIÓN DE LAS NECESIDADES
 - 5.2 PROCEDIMIENTO PARA LA VALORACIÓN DE LAS NECESIDADES
6. DESCRIPCIÓN DE MEDIDAS CURRICULARES Y ORGANIZATIVAS PREVISTAS PARA TODO EL CENTRO
 - 6.1 NIVELES DE RESPUESTA EDUCATIVA PARA LA INCLUSIÓN
 - 6.2 MEDIDAS ORDINARIAS
 - 6.3 MEDIDAS EXTRAORDINARIAS
7. RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES
 - 7.1 RECURSOS HUMANOS
 - 7.2 RECURSOS MATERIALES Y ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO
8. FUNCIONES Y RESPONSABILIDAD DE LOS DISTINTOS PROFESIONALES
9. EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DEL PADIE
 1. INTRODUCCIÓN

“La intervención educativa en la Educación Primaria contempla como principio la atención a un alumnado diverso, diversidad que se manifiesta tanto en las formas de aprender como en las características personales que condicionan el propio proceso de aprendizaje. Las medidas de atención que permiten garantizar una educación de calidad para todos los alumnos/as, conseguir el éxito y responder a las distintas necesidades, se han de plantear tan pronto como se detectan las dificultades” (Real Decreto 1513/2006)

La atención a la diversidad e inclusión educativa la entendemos como el conjunto de actuaciones educativas dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, culturales, lingüísticas y de salud del alumnado. Constituye, por lo tanto, un principio fundamental que se refleja en todas las etapas educativas de la escuela con la finalidad de asegurar la igualdad de oportunidades de todo el alumnado. El carácter comprensivo e integrador de la enseñanza hace necesario establecer un conjunto de medidas a que ayudan a organizar y concretar la atención a la diversidad en el centro. Los principios que deben regir la atención a la diversidad son: inclusión, normalización, flexibilidad, contextualización.

Así pues, El PADIE debe partir del análisis de la situación inicial y de la valoración de las necesidades previsibles con relación al alumnado y la oferta educativa del centro.

Para eso se tendrá en cuenta la memoria del curso anterior, las actas de las sesiones de evaluación y la información de la anterior etapa educativa y de los servicios especializados de orientación.

Es a partir de este análisis desde donde se harán las propuestas de medidas de atención a la diversidad del alumnado contando con los recursos existentes en el centro, con indicación de las responsabilidades del equipo directivo, del profesorado y del personal del servicio especializado de orientación y la participación del alumnado, las familias, voluntarios y de otras instituciones y entidades. Dicha propuesta será presentada en el claustro para su aprobación.

En tercer lugar, y una vez aprobada por el Claustro pasaremos a su aplicación, seguimiento y evaluación de las medidas adoptadas especificando los momentos, instrumentos, procedimientos, órganos y personal implicadas. Los resultados de la evaluación formarán parte de la memoria anual del centro y servirán para que los órganos colegiados de gobierno, de coordinación y de participación, de manera consensuada, prioricen las actuaciones que se deben incorporar al plan de actuación para la mejora (PAM) del curso siguiente, tal y como indica el Decreto 104/2018.

Tal y como se recoge en el Artículo 4 del Decreto 104/2018, el desarrollo del PADIE de nuestro centro tendrá en cuenta que “las líneas generales de actuación que caracterizan el modelo de escuela inclusiva y garantizan el desarrollo de sus principios son: la identificación y la eliminación de barreras en el contexto, la movilización de recursos para dar respuesta a la diversidad, el compromiso con la cultura y los valores inclusivos, y el desarrollo de un currículo para la inclusión.”

2. NORMATIVA DE APLICACIÓN

- *Constitución Española.*
- *Ley 5/1983, de 30 de diciembre.*
- *Ley orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación.*
- *Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación.*
- *Ley 11/2003, de 10 de abril, de la Generalitat, sobre el Estatuto de las Personas con Discapacidad.*
- *Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.*
- *Ley 8/2017, de 7 de abril, de la Generalitat, integral del reconocimiento del derecho a la identidad y a la expresión de género en la Comunitat Valenciana.*
- *Decreto 39/1998, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales.*

- *Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana. [2014/6347] CAPÍTULO V Atención a la diversidad.*
- *Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano.*

Resumen. Más allá de la integración de las personas con necesidades especiales, la educación inclusiva parte de la consideración de la educación como un derecho de toda la ciudadanía. La educación musical comparte este derecho y se inspira en los principios de la inclusión. Con objeto de profundizar en los desafíos que presenta la educación musical desarrollada con un enfoque inclusivo, el objetivo de este estudio es presentar, a partir de la revisión de la literatura, la definición del concepto de Educación Musical Inclusiva (EMI). La revisión de la literatura científica a partir de la búsqueda en bases de datos especializadas siguió el proceso de tres fases propuesto por Guirao, Olmedo y Ferrer (2008) finalizando con un análisis de contenido de tipo mixto. Como resultado se presenta una conceptualización de EMI que, sin obviar los aportes del enfoque terapéutico, incide en el enfoque didáctico centrándose en los factores de adaptabilidad y utilización de la música como recurso para lograr la inclusión educativa y social.

1. Introducción

La educación musical es susceptible de ser considerada como un derecho de todo el alumnado, considerando que es necesaria para asegurar la transmisión de un sustancial código de comunicación como es la música y también porque es un recurso eficaz para el desarrollo de las aptitudes individuales que inciden en la educación integral del ser humano (Monmany, 2004). Es por esta característica que la educación musical, a pesar de su carácter específico, no ha de ser ajena a la educación inclusiva la cual, definida y planteada también como un derecho, pretende la total integración de todo tipo de alumnado, incluso de aquel que posee necesidades especiales severas.

Implementar la educación inclusiva en nuestros días es un imperativo docente que está avalado desde 2016 por el artículo 24 de la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad, siendo uno de los objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Concretamente, el objetivo 4 del plan de acción acordado por la ONU es garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

En el caso de la música, ya desde la antigüedad griega se ha considerado la práctica musical como un elemento que contribuye al desarrollo integral de la persona, pues favorece no solo el desarrollo de las capacidades artísticas-co-creativas, sino también su integración sociocultural (Pérez y del Basto, 2011). La extensa proyección de las características del arte musical abarca aspectos determinantes de la inclusión social y educativa como son: la valoración positiva de la diversidad (Fernández y Epelde, 2014; Llopis, 2011; Pérez-Aldeguer, 2013), la resolución de conflictos (Cabedo-Mas, 2014a), el sentido de pertenencia (Bernabé-Villodre, 2012) y la creación de una cultura colaborativa (Howes, Davies, y Fox, 2009).

Asegurar la eficiencia de la educación inclusiva en todo ámbito académico incluye contemplar la docencia musical. Según estudios recientes (Wong y Chik, 2016), urge formar al profesorado especialista en los procedimientos y características de la educación inclusiva, pues, en ocasiones, la falta de formación condiciona el fracaso de la inclusión total. En esta relación dialéctica entre la educación inclusiva y la educación musical, el presente trabajo pretende indagar sobre la integración de ambos, analizando en qué medida podríamos hablar de una educación musical inclusiva como concepto a definir, o a redefinir, en su caso.

La revisión de estudios previos permite, por una parte, constatar la abundancia de trabajos que investigan el uso de la música como recurso de intervención terapéutica, acreditando su eficacia para la mejora de ciertos aspectos educativos (Bunt, 2003; Gurgénidze y Mamuladze, 2017; Pellitteri, 2000; Petruta-Maria, 2015;

Rickson y McFerran, 2007) y, por otra, confirmar una escasez de aquellos que se centran en estudiar la educación musical desde la perspectiva de la educación inclusiva.

Como recurso de intervención terapéutica son varios los estudios que muestran cómo la musicoterapia beneficia a las personas con discapacidad o con alguna enfermedad, desde los cinco modelos principales de trabajo que recoge Sabbatella (2005, p. 136): “Creativa, Analítica, Conductista, Benenzon y Guided Imagery and Music”. Es el caso del estudio de revisión de Calleja-Bautista, Sanz-Cervera y Tárraga-Mínguez (2016) centrado en su efectividad en las personas con TEA, sobre todo para mejorar la comunicación e interacción social. También la revisión de Leggieri et al. (2019) evidencia los efectos positivos de la musicoterapia en personas con Alzheimer, sobre todo en cognición y conducta. Otros estudios se enmarcan en el ámbito educativo (Del Barrio, Sabbatella y Mercadal, 2019; Gfeller, 2000; Pérez y Sabbatella, 2014) y en el de la musicoterapia comunitaria en educación (McFerran y Rickson, 2014). Sin embargo, son menos frecuentes los estudios sobre musicoterapia que ponen el énfasis en los efectos en la inclusión social y educativa. Un ejemplo es el trabajo de Ouellet y Poliquin (2012) en el que la intervención con musicoterapia en un niño con TDAH procura una “experiencia armoniosa” que bien puede considerarse inclusiva por la relación de la misma con los lazos sociales que se dan en el ámbito escolar o por la idea comunitaria del grupo que conforma el contexto humano educativo.

Por otra parte, encontramos estudios que puede servir para dar respuesta a los nuevos retos que plantea el paradigma de la educación inclusiva, tanto en las aulas como en las sociedades desde un marco comunitario y de diversidad cultural (Rickson y McFerran, 2014). Esta línea nos conduce a los trabajos de Llopis (2011) y de Pérez-Aldeguer (2013) que, desde una concepción intercultural, recurren a los aspectos musicales como herramienta configuradora de una comunidad educativa en donde el sentido de pertenencia del individuo y su cohesión al grupo están directamente influenciados por el arte de los sonidos. Es comprensible que, a su vez, el recurso musical logre el equilibrio necesario entre el individuo y la comunidad, pues se puede considerar que, simultáneamente al fomento del sentido de pertenencia al grupo, la función social de la música afecta a la auto-identidad del individuo (North y Hargreaves, 2008) que no pierde sus rasgos propios en el proceso de inclusión en la comunidad. Esta comunidad, que se mantiene desde la convivencia pacífica, enfatiza la utilización de un código comunicativo universal como es la música, que se convierte en la piedra angular por su capacidad de transformar conflictos (Cabedo-Mas, 2014a) que muchas veces surgen en la sociedad y en el aula.

Otros estudios, como el de Burnard, Dillon, Rusinek, y Sæther, (2008), muestran las formas complejas en que los maestros logran la inclusión, referida a cómo todos los niños y niñas progresan y participan en las aulas de música superando desafíos derivados de su situación de pobreza, clase, raza, religión, patrimonio lingüístico y cultural o género.

Con objeto de indagar sobre las posibilidades de integración de la educación musical y la educación inclusiva, en nuestro trabajo indagatorio partimos de las aportaciones de Sabbatella (2008), autora que definió la educación musical inclusiva como un área emergente referida al conjunto de estrategias y recursos utilizados para facilitar el acceso a la educación musical de todos los individuos atendiendo a sus características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje (diferencias culturales, sociales, de género y personales) en contextos formales y no formales.

Tomando como referencia tales aportaciones, el presente trabajo pretende, a partir de la revisión bibliográfica de la literatura, redefinir este tipo de educación, partiendo de la hipótesis de que vamos a encontrar estudios enmarcados en la didáctica de la educación musical con claras influencias terapéuticas.

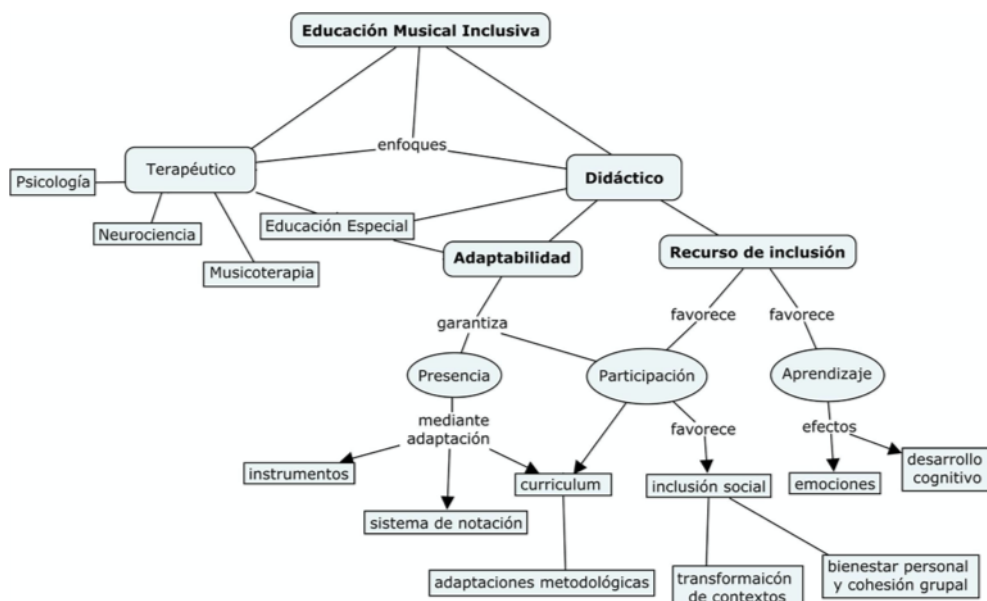
1. Metodología

Se trata de una revisión sistemática de la literatura que tiene por objeto identificar, analizar e interpretar las evidencias relacionadas con una pregunta de investigación específica (Kitchenham y Charters, 2007). En nuestro caso se trata de definir, o redefinir, cómo se conceptualiza la educación musical inclusiva (EMI). Para ello se han seguido los pasos establecidos por Guirao, Olmedo y Ferrer

1.1. Organización de la información

Siguiendo la metodología para la síntesis de información sugerida por Cué, Díaz, Díaz y Valdés (2008) se realizó un análisis de los documentos seleccionados mediante tres evaluaciones. En la primera se clasificaron los documentos a partir de una selección de descriptores o palabras clave identificadas como más relevantes, los que aparecen en la Tabla 2, que permitieron organizar los artículos seleccionados. En la segunda evaluación se extrajo el contenido mediante un análisis de contenido deductivo en función de dos categorías de información (adaptabilidad y recurso inclusivo) lo que se refleja en la Tabla 2. La adaptabilidad se define por las posibilidades de accesibilidad universal a los contenidos musicales que se pretenden enseñar, mediante ajustes en la didáctica, en los instrumentos, o en los códigos, pensando en las necesidades técnicas que pueden requerir algunas personas por sus características. La música como recurso inclusivo se define por ofrecer amplias posibilidades de participación y aprendizaje a todo el alumnado, incidiendo en su bienestar personal y social.

En general, parece reforzarse la idea integradora e interdisciplinar que apuntaba Sabbatella (2005) al estimar en la EMI la coexistencia de dos enfoques específicos: el terapéutico y el didáctico. La Figura 1 ilustra esta relación, a modo de síntesis de los resultados obtenidos.



. Mapa conceptual para la redefinición de la Educación Musical Inclusiva

1.1.1. Aportaciones de la Musicoterapia y de la Educación Musical Especial

Investigaciones en el ámbito de la educación musical especial y la psicopedagogía como la de Vitoria (2005) y la de Ho, Cheung y Chan (2003) afirman que la música mejora en los niños las capacidades psicolingüísticas y afecta sistemáticamente al procesamiento de la memoria. También, en esta línea, existen trabajos como el de Schwartz-berg y Silverman (2016) que demuestra que la utilización de la música en directo basada en relatos cortos, logró que un grupo de menores con trastorno del espectro autista mejorara las capacidades cognitivas y la comprensión de los relatos. Koelsch y Siebel (2005) profundizan en el campo neurológico proporcionando un marco para el aspecto perceptivo del procesamiento musical. Zatorre y Salimpoor (2013), en un trabajo de revisión, presentan los hallazgos neurocientíficos que incumben a la transición que se produce entre la percepción musical de los patrones de sonido y la respuesta emocional y placentera que de ellos se obtiene. Otros estudios también ahondan en la neurociencia y orientan el ejercicio de la música como una práctica de neuro-rehabilitación, como ocurre en la investigación de Pantev y Herholz (2011). Desde la vertiente más terapéutica de la música y en el ámbito de la educación musical especial, se recogen las aportaciones de la musicoterapia en el trabajo de Rickson y McFerran (2007). Pellitteri (2000) presenta concretamente los beneficios de la musicoterapia contemplando el impacto del arte musical en la cognición. Es también el caso del estudio de Petruta-Maria (2015) en el que se sistematizan métodos eficaces de musicoterapia con la intención de que el alumnado con discapacidad mejore el rendimiento académico. Igualmente la mejora del rendimiento académico es el objetivo por el cual Flix (2000) presenta la musicoterapia como recurso educativo. Estos resultados han de tenerse en cuenta para que no sean desaprovechadas las aportaciones del enfoque más terapéutico.

Desde el enfoque didáctico, como se explica a continuación, también se tienen en cuenta las aportaciones de la

Educación Especial por lo que respecta a su carácter compensador de dificultades severas que, si no fueran compensadas, generarían situaciones de desigualdad e injusticia entre el alumnado.

1.1.2. La adaptabilidad en la didáctica musical

Con respecto a los procedimientos de adaptabilidad en la educación musical, la revisión de la literatura ha mostrado una ausencia significativa de trabajos científicos que traten el tema de forma específica. Ello es probable que sea producto del carácter fundamentalmente práctico y artesanal de la adaptabilidad en el campo de la didáctica de la música. Estas características parecen rehuir de teorizaciones y planteamientos de índole más psicológica o filosófica. Sin embargo se estima conveniente citar la existencia, fuera del ámbito estrictamente científico, de organizaciones benéficas como la One-Handed Musical Instrument Trust (OHMI), institución británica que aboga por la adaptación de los diferentes instrumentos musicales para la inclusión en la interpretación musical de personas con discapacidad física. También es reseñable el trabajo del Center for Inclusive Design and Engineering (CIDE) en Denver, concretamente el documento publicado por la Assistive Technology Partners del College of Engineering and Applied Science que lleva por título Adapting Musical Activities for Persons with Disabilities (University of Colorado, s.f.) que puede considerarse como una de las mejores guías prácticas para lograr la adaptabilidad en las actividades musicales y evitar posibles exclusiones. Así, la adaptabilidad aparece en diferentes estudios como un medio para lograr la aplicación de la didáctica especial o de la musicoterapia educativa (Rodríguez de Gil, 2000). Es pues, un modo de garantizar la accesibilidad a la práctica del arte sonoro, y consecuentemente garantizar la presencia en los contextos ordinarios de personas que tradicionalmente han sido privadas de tal experiencia. El trabajo de Merck y Johnson (2017) proporciona un

interesante compendio de recursos para realizar adaptaciones de instrumentos y de situaciones de enseñanza-aprendizaje para la educación musical de niños con discapacidad.

Es destacable que, en la EMI, para lograr esa adaptabilidad se recomienda el asesoramiento de un

especialista en musicoterapia (Sabbatella, 2005) y se concretan los ámbitos de incidencia en: la elección por parte del docente de actividades musicales que se ciñan a las necesidades del alumnado, los instrumentos musicales que se han de adaptar a las necesidades físicas, o las técnicas específicas que promuevan la interacción y el clima social positivo en el aula. Al parecer, la perspectiva inclusiva de esta autora veía la adaptabilidad no solo como un medio procedimental destinado a población con discapacidad, sino que se extendería también a todo tipo de alumnado, rigiéndose por la idea de que tanto los medios instrumentales, como los metodológicos y los relativos a los códigos, se han de adaptar a la realidad individual de cada alumno. Trabajos como el de Challis (2009) confirman esta visión más instrumental. En el sistema de notación musical la adaptación se materializa utilizando nuevos sistemas musicales, como el utilizado en el trabajo de Vitoria (2005), o incluso adaptando los convencionales a las capacidades del alumnado que se pretende incluir y que presenta dificultades insalvables. En el terreno de la instrumentación musical, la adaptabilidad incidiría en la utilización de instrumentos musicales especiales (Rodríguez de Gil, 2000) o en la adaptación del sistema de ejecución de los instrumentos convencionales.

En el contexto curricular las adaptaciones conciernen tanto al currículum como a la metodología de la didáctica musical, como ocurre en el trabajo de Scott (2016) que aborda las adaptaciones realizadas por maestros de música para la inclusión de alumnado con TEA en clases de música de primaria. En este contexto cabe destacar la incorporación del aprendizaje cooperativo-colaborativo, pues, según la revisión, es la metodología más adecuada para llevar a cabo una eficaz EMI (Sabbatella, 2008).

1.1.3. La música como recurso inclusivo

Por otra parte, la música como recurso inclusivo se vislumbra en trabajos como el de Gous-Kemp (2013). Según este autor, el arte sonoro realiza el papel de artefacto de aprendizaje, teniendo en cuenta la teoría de la mediación semiótica de Vigotsky. Por su parte, trabajos como el de Lubet (2009) aportan a la EMI una perspectiva multicultural musical, que se enfrenta a la concepción musical pedagógica tradicional basada únicamente en la enseñanza de los cánones de la música clásica occidental. Se considera que la pedagogía musical basada solamente en la visión clásica de la música actúa como una barrera de la inclusión del alumnado.

Como recurso inclusivo, la revisión de la literatura apunta que la música favorece la participación y el aprendizaje de todo el alumnado y especialmente de aquellos tradicionalmente excluidos, como el alumnado perteneciente a grupos culturales minorizados o a los denominados colectivos vulnerables.

Algunos de los estudios revisados consideran que la práctica musical favorece la participación y la inclusión social. El recurso del arte musical se utiliza como medio para la total integración de colectivos vulnerables y marginados. Recogen la experiencia sinfónica llevada a cabo por el director de orquesta y pedagogo José Antonio Abréu que creó, con el patrocinio del estado venezolano, El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela (1975). El proyecto de Abréu es objeto de estudio en los trabajos de Verhagen, Panigada y Morales (2016) y de Aparicio y León (2018). En este último se documentan interesantes proyectos en varios países de América Latina como Olodum, Timbalada o Pracatum, el proyecto In Harmony en Reino Unido y en España el

proyecto *Increscendo* o *La Ciudad de los Colores*, todos ellos favorecedores de la inclusión social. Sin embargo Bond (2017) ofrece una revisión de la literatura y una visión crítica de algunas experiencias centradas en el patrimonio cultural de los estudiantes incorporando materiales multiculturales, muchos de ellos abordando aspectos de raza o etnia, pero pocos que exploren otras manifestaciones culturales como la situación socioeconómica y la religión.

Así pues, el carácter social de una educación musical abierta a todo tipo de alumnado, se pone de manifiesto en

gran parte de los trabajos revisados. El trabajo de Brown, Benedett, y Armistead (2010), desarrollado con población infantil en riesgo de exclusión, afirma que ofrece oportunidades educativas importantes para estudiantes de diversos orígenes y necesidades diversas. Para Vernia y Cantos (2018) la música es una estrategia de inclusión en personas adultas que posibilita aprender la lengua, costumbres y tradiciones, sin necesidad de aceptarlas como propias pero reconociéndolas como parte de las sociedades en las que se integran. Aparicio y León (2018) documentan los efectos de la educación musical en la reducción del absentismo escolar, la superación de prejuicios y estereotipos y la mejora de la convivencia e inclusión escolar. También Ferreira (2008) considera que la música, por su carácter lúdico, es un agente poderoso de inclusión y, por su esencia interdisciplinar, un modo de acercarse al conocimiento de diversas realidades.

La literatura también recoge el papel decisivo de la EMI en las transformaciones contextuales y sociales. El trabajo de Fernández-Carrión Quero (2011) aborda la presencia de la música en las comunidades de aprendizaje, modelo inclusivo de participación que adoptan muchos centros educativos. También Gutiérrez (2016) sugiere combinar las ventajas que aportan las citadas comunidades con la música como herramienta de bienestar personal y grupal y por ende, inclusiva.

Así pues, el impacto social de la música en contextos de diversidad está presente también en numerosos trabajos (Bermell, Bernabé y Alonso, 2014; Burnard y Rusinek, 2008; Cabedo-Mas, 2014a, 2014b; Fernández, 2011; Fernández y Epelde, 2014; Pérez-Aldeguer, 2013). De ello podemos deducir que el aspecto esencialmente social de la educación inclusiva se pone de manifiesto en la práctica de la educación musical y es un factor definitorio de la EMI.

Sin embargo, son pocos los trabajos que abordan la práctica de la educación musical inclusiva desde un enfoque crítico basado en la justicia social. Palmer (2018) adopta este enfoque y reivindica la necesidad de abordar temas ausentes en el ámbito de la educación musical como el privilegio y la opresión. Desde la EMI es indispensable plantearse cómo determinados programas perpetúan las brechas y desigualdades debido a factores socioeconómicos y culturales.

Por otra parte, la EMI desde el enfoque didáctico, considera la música como un recurso de inclusión porque favorece el aprendizaje de todo el alumnado. Esto se explica desde la psicología y la psicopedagogía por la clara influencia de la música en las emociones, pues aspectos musicales como la modulación y la tonalidad provocan respuestas de tipo emocional como muestran los estudios de Korsakova-Kreyn y Dowling (2014) y de Fernández Rodicio (2011). Los proyectos inclusivos basados en la música, como el proyecto LOVA de Mary Ruth McGinn, inciden claramente en el aspecto emocional del alumnado (Fernández-Carrión Quero, 2011) al tiempo que permiten articular de manera interdisciplinar diferentes áreas curriculares y promueven un aprendizaje funcional y significativo. También permiten, de acuerdo con Sanahuja, Moliner y Moliner (2019), una gestión del aula inclusiva ofreciendo una enseñanza acorde a las necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje, generando un clima saludable y un sentido de pertenencia.

Por otra parte, estudios como el de Herrera, Hernández-Candelas, Lorenzo, y Ropp (2014) reportan resultados del aprendizaje musical en el desarrollo general de los niños, incluido el ámbito del lenguaje. Es común, en los estudios revisados, el hecho de relacionar la actividad musical con el desarrollo cognitivo (Sabbatella,

2005; Blood y Zatorre, 2001, Eren (2014) ; Kocabas y Ozeke (2011). El trabajo de Skeja (2014) recoge los resultados positivos de un programa en alumnado de educación infantil con dificultades de aprendizaje. Talavera Jara y Gértrudix Barrio (2016) estudian las mejoras en la comunicación del alumnado con TEA en el marco de las aulas abiertas de centros ordinarios.

la Educación Musical Inclusiva se nutre de la confluencia de los enfoques terapéutico y didáctico de la música, siendo el enfoque didáctico el que permite garantizar la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado en contextos educativos ordinarios a través de dos elementos fundamentales: la adaptabilidad y la música como recurso de inclusión.

De los resultados se desprenden las siguientes conclusiones:

1. La adaptabilidad correspondería, tanto a las adaptaciones curriculares como a las de la metodología didáctica y a los recursos necesarios para implementar este tipo de educación, concretando su incidencia en el sistema de notación musical, en la instrumentación y en el currículo. Implica rechazar concepciones de la música que solo valoren positivamente un solo estilo o un solo género musical, o que exclusivamente pretendan objetivos puramente estéticos (Lubet, 2009). Se estima que gracias a las características adaptativas se producirá un acceso universal a los contenidos musicales garantizando no sólo la presencia y acceso, sino también la participación del alumnado, lo cual incide en el bienestar personal y social. La participación del alumnado se consigue mediante la implementación de estrategias didácticas de tipo cooperativo y participativo que logran que se establezcan relaciones más positivas entre el alumnado, incrementando el espíritu de equipo, las relaciones solidarias y comprometidas, el respaldo personal y escolar, la valoración de la diversidad y la cohesión grupal. Estas características favorecen sobremanera la inclusión teniendo en cuenta una adecuada estructuración de los grupos de trabajo, pues su eficacia parece depender de esta característica estructural (Gillies, 2004).
2. La utilización de la música como recurso de inclusión y su repercusión en el aprendizaje está fuertemente influenciado por el enfoque terapéutico musical. Se deduce que el componente emocional existente en el arte sonoro es una de las claves a tener en cuenta por ser la gestión de las emociones uno de los factores que inciden en la inclusión (Fernández Rodicio, 2011) y su tratamiento a través de la música se estima como potenciador y facilitador de óptimos resultados. La revisión parece ofrecer evidencias sobre la afectación positiva de la música en el desarrollo psicolingüístico del alumnado. De ello se deduce que los programas sobre contenidos lingüísticos, reforzados por la utilización de componentes musicales podrían beneficiar significativamente al alumnado, tanto a aquel con problemas en el lenguaje comunicativo y expresivo como a aquel que no los presenta. Sin embargo, este es un campo en el que seguir investigando desde el ámbito de la didáctica de la música.
3. Las características de la EMI, conducen inevitablemente al planteamiento de las particularidades del principal artífice o dinamizador de la misma en el contexto del aula, en este caso la figura del docente musical e inclusivo. Aunque no se encuentran investigaciones específicas sobre el tema, sí que se aborda en algunos estudios que apuntan características sobre su perfil y estilo. De acuerdo con Sabbatella (2008) el educador musical inclusivo requiere estar dotado de un papel activo y participativo en la faceta musical, capacitado para dar un trato equitativo a todo el alumnado, ágil y creativo para la gestión de problemas, conocedor de las características del alumnado y capaz de elegir, diseñar y adaptar las actividades. A estas características cabría añadir, atendiendo a la presente revisión, ciertos conocimientos psicopedagógicos necesarios para orientar la acción inclusiva desde el aspecto musical. Si bien es cierto que la música facilita la implementación de

acciones inclusivas, su correcto aprovechamiento depende de una hábil y consciente gestión en la que el conocimiento musical y el psicopedagógico del docente van ligados. Una simple pero ilustrativa prueba de ello es la interpretación en ensamble de piezas musicales. Per se, posee características inclusivas ya que todo el alumnado ha de intervenir en la interpretación, pero, no obstante, será determinante la asignación de las partes instrumentales teniendo en cuenta las habilidades de los alumnos e incluso, con este criterio, contemplar sus posibles adaptaciones.

Así pues, podemos concluir que la EMI es un ámbito emergente de la educación musical que atiende principalmente a dos aspectos fundamentales: facilitar la accesibilidad para el aprendizaje de los contenidos musicales y ser, en sí misma, un recuso para la inclusión. Teniendo en cuenta que la educación inclusiva se ha ido gestando como un enfoque alternativo al médico-terapéutico de la educación especial, consideramos que algunas de las aportaciones de esta última pueden ser integradas a la práctica de la EMI bajo el marco filosófico y pedagógico de la escuela inclusiva, es decir, prestando especial atención a los procedimientos de la didáctica de la música que garanticen la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado en el aula ordinaria.

Los resultados de esta revisión evidencian una compleja convergencia de aspectos disciplinares en la EMI. A juicio de la presente revisión se abren nuevas líneas a explorar en futuras investigaciones como son: el abordaje de la EMI desde un enfoque crítico y de justicia social, los resultados en los aprendizajes del alumnado en contextos inclusivos y la formación del docente musical inclusivo. La colaboración de todos los agentes educativos, junto con las oportunas orientaciones de los especialistas en los campos involucrados, es el mayor garante de que la presumible interdisciplinariedad de la EMI no se relegue a una elucubración teórica sino que se transforme en una realidad con características prácticas, que repercutan positivamente en el alumnado.

La atención a la diversidad

La escuela de música está conformada por personas de diferentes sexos, edades, intereses, clase social, procedencia, formación... La atención a la diversidad será un compromiso asumido por toda la comunidad educativa. Asimismo se tendrá en cuenta al alumnado que quiera acceder a la enseñanza reglada. Se atenderán aquellos casos de necesidades educativas especiales.

Ante alumnos con necesidades educativas especiales se plantean las siguientes medidas de atención:

Actuar de forma coordinada con los orientadores de los centros educativos de nuestro alumnado.

Reducir al máximo el desfase curricular del alumno, proporcionando una respuesta adecuada a sus características.

Utilizar una metodología activa que asegure la participación del Alumnado.

Dar respuestas educativas al alumnado con altas capacidades.

Aplicar medidas de refuerzo y apoyo educativo de forma individual, en pequeño o gran grupo encaminadas a superar las dificultades del alumnado.

Poner en marcha estrategias de trabajo cooperativo, de participación e interactividad.

Incorporar los diferentes valores que aportan las culturas existentes en el Centro.

Ofrecer al alumnado con necesidades educativas especiales una respuesta

educativa adecuada y de calidad que le facilite alcanzar los objetivos mínimos de las enseñanzas.

Facilitar la simultaneidad de los estudios de régimen general, universitarios o la actividad laboral de los alumnos con las enseñanzas musicales.

Apoyar y desarrollar las expectativas profesionales de los alumnos mediante el diseño de actividades específicas: facilitación de horarios, agrupamientos, etc... que puedan redundar en su beneficio.

Adaptar el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado con lesiones temporales.

Impulsar la colaboración y coordinación con otras Instituciones y Asociaciones.

Promover la formación del profesorado en temas relacionados con atención a la diversidad.

Organizar espacios adecuados a las características de los diferentes instrumentos.