



Universitat
de les Illes Balears

TESIS DOCTORAL
2016

**EL “GUITARRÓ” EN EL AULA DE EDUCACIÓN
INFANTIL Y PRIMARIA: UNA HERRAMIENTA
PARA LA INCLUSIÓN A TRAVÉS DE LA MÚSICA**

Irina Coromoto Capriles González

Directora: Dolors Forteza Forteza

Doctora por la Universitat de les Illes Balears

Agradecimientos

A Dolors Forteza y Joan Jesús Fiol, la primera porque nunca perdió la paciencia y la confianza en el largo y tortuoso camino que fue por largos periodos esta tesis, y por ser una referencia constante en mi trabajo tutorial y docente. Al segundo, porque se convirtió en el acicate definitivo para que este reto cristalizara, rodeado de afecto y apoyo.

A los maestros y los centros que generosamente han colaborado para que la investigación fuera posible.

A Catalina Hartfiel Capriles, por su tiempo y por su apoyo liderando asuntos familiares mientras mamá estaba con la tesis.

A Eugenio Llamas y José Gabriel Serrano por las traducciones del latín.

A Kika Sánchez, Petra Magraner y Ángel Pomar, siempre dispuestos a echar una mano, corrigiendo el catalán, revisando programas y referencias, dando soporte imprescindible.

A todos mis cantaires; de Musicantes, del Cor de la UOM, del Orfeó Ramon Llull, que me acompañan y apoyan en cada proyecto y en cada aventura, y esta no era una menos.

A los amigos, sección Valladolid, sección Palma, sección USA, sección Caracas... que colaboran, animan y celebran; y cuando toca, también ponen el hombro para alguna lagrimita.

A Ricardo Carretero, con quien descubro que podemos equivocarnos identificando el dique que no permite que el río fluya.

Resumen	9
Resum	11
Abstract	13
Introducción	15
PRIMERA PARTE	17
FUNDAMENTOS TEÓRICOS	17
Capítulo 1.	19
Origen, evolución y presencia geográfica del <i>guitarró</i>	19
1.1. Concepto de Organología y clasificación de instrumentos musicales	21
1.1.1. Características del <i>guitarró</i>	25
1.2. Panorámica histórica del <i>guitarró</i>	28
1.3. El <i>guitarró</i> en las Comunidades Autónomas	32
1.3.1. Aragón	33
1.3.2. Castilla-La Mancha	34
1.3.3. Murcia	34
1.3.4. Andalucía	35
1.3.5. País Valencià	36
1.3.6. Islas Canarias	36
1.3.7. Catalunya	37
1.3.8. Illes Balears	37
1.4. Cordófonos similares al <i>guitarró</i> más allá de España	39
1.4.1. Las colonias portuguesas y las colonias hispanoamericanas	39
Capítulo 2.	43
Música en Educación Infantil y Primaria, y la Formación del Profesorado	43
2.1. La música en la educación infantil y primaria	45
2.1.1. Siglo XIX	45
2.1.2. De 1900 a 1931	47
2.1.3. De 1931 a 1939. La instrucción musical en la Segunda República	49
2.1.4. De 1939 a 1975	50
2.1.5. La primera ley democrática: la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990)	53

2.1.6. De 2002 a 2006. La Ley Orgánica de Educación (2006)	56
2.1.7. Ley Orgánica para la mejora de la Calidad Educativa (2013)	61
2.2. La Formación del Maestro de Música	65
2.2.1. El siglo XIX y el establecimiento definitivo de las Escuelas Normales	68
2.2.2. El siglo XX. Del título unificado a la formación universitaria de maestros	71
2.2.3. El Maestro Especialista en Educación Musical. La Diplomatura Universitaria	75
2.2.4. El Grado en Educación Infantil y en Educación Primaria. La Formación de los Maestros en el Espacio Europeo de Educación Superior	77
A. El Grado de Educación Infantil	78
B. El Grado de Educación Primaria	79
Capítulo 3.	83
Educación Inclusiva y Educación Musical	83
3.1. Educación Inclusiva	85
3.1.1. Marco Histórico	85
3.1.2. Perspectiva Normativa	89
3.1.3. Definición de Educación Inclusiva	92
3.1.4. El Index for Inclusion de Tony Booth y Mel Ainscow	96
3.1.5. Centros y aulas inclusivas	100
3.2. Paradigmas en la relación hombre-música	104
3.2.1. El Primer Paradigma: La Música Sana. Panorámica histórica y evidencia médica	106
3.2.2. El Segundo Paradigma: La Música Educa. Panorámica histórica y el aporte de los Pedagogos del S. XX	117
3.2.3. El Tercer Paradigma: La Música Socializa. Aproximación social al fenómeno musical	121
3.3. Práctica musical inclusiva	123
3.3.1. Las actividades musicales inclusivas y sus recursos	126
3.3.2. El perfil del Maestro	128
3.4. Estado de la cuestión	131
SEGUNDA PARTE	143
METODOLOGÍA, ANÁLISIS DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES	143
Capítulo 4.	145
Enfoque metodológico	145
4.1. Justificación	147
4.2. Objetivos e hipótesis de la investigación	149

4.3. El estudio de caso	150
4.4. Herramientas de recogida de información	153
4.4.1. La observación	153
4.4.2. La entrevista	157
4.4.3. Documentos de referencia	160
4.5. Rigor del estudio y límites metodológicos	160

Capítulo 5. 163

Descripción del proceso de investigación	163
5.1. La elección de los casos: maestros y centros	165
5.2. Fases y etapas de la investigación	168
5.2.1. Dificultades y limitaciones del estudio	170
5.3. Casos estudiados: 4 maestros, 4 centros	170
5.3.1. Caso 1	171
5.3.2. Caso 2	174
5.3.3. Caso 3	177
5.3.4. Caso 4	179
5.4. Recursos utilizados	181
5.4.1. Documentación de los casos	181
5.4.2. Material convencional y material original diseñado para el presente estudio	181
5.5. Tratamiento de los documentos audiovisuales, fotografías y entrevistas	182
5.5.1. Primer centro de interés: el contenido de las sesiones	184
5.5.2. Segundo centro de interés: el maestro	186
5.5.3. Tercer centro de interés: los alumnos	190

Capítulo 6. 195

Informe de la investigación y análisis de los resultados	195
6.1. De los contenidos curriculares observados	197
6.1.1. Uso de la música y el <i>guitarró</i> en el aula de infantil	197
6.1.2. Uso de la música y el <i>guitarró</i> en el aula de primaria	202
6.1.3. Presencia del <i>guitarró</i> en los contenidos	210
6.2. De los Casos: Maestros y Alumnos	212
6.2.1. Caso 1	214
6.2.1.1. Categoría de Lenguaje Verbal	214
6.2.1.2. Categoría de Lenguaje No verbal	215
6.2.1.3. Categoría de Habilidades Técnicas	216
6.2.1.4. Síntesis del Caso 1	223
6.2.2. Caso 2	224
6.2.2.1. Categoría de Lenguaje Verbal	225

6.2.2.2. Categoría de Lenguaje no verbal	226
6.2.2.3. Categoría de Habilidades Técnicas	227
6.2.2.4. Síntesis del Caso 2	230
6.2.3. Caso 3	231
6.2.3.1. Categoría de Lenguaje Verbal	232
6.2.3.2. Categoría de Lenguaje no verbal	233
6.2.3.3. Categoría de Habilidades Técnicas	233
6.2.3.4. Síntesis del Caso 3	237
6.2.4. Caso 4	238
6.2.4.1. Categoría de Lenguaje Verbal	238
6.2.4.2. Categoría de Lenguaje no Verbal	239
6.2.4.3. Categoría de Habilidades Técnicas	240
6.2.4.4. Síntesis del Caso 4	243
6.2.5. Perfiles e interacciones	243
Capítulo 7.	249
Discusión y conclusiones	249
7.1. El <i>guitarró</i> en el aula: sorpresa e interés	251
7.1.1. Uso convencional (como instrumento musical)	252
7.1.2. Uso no convencional (como objeto que despierta conflictos cognitivos)	254
7.2. Los maestros: coprotagonistas y mediadores del proceso educativo	256
7.2.1. Reflexiones sobre la inclusión y la atención a la diversidad	259
7.3. Confirmando y reconsiderando hipótesis	262
7.4. Apuestas de futuro: El <i>guitarró</i> como recurso en la formación de los maestros de infantil y primaria	267
7.5. Últimas reflexiones	269
Referencias	273
Anexos	(DVD adjunto)

Resumen

Con la presente tesis doctoral se busca demostrar las posibilidades de la música, y particularmente del *guitarró* (pequeña guitarra de cinco cuerdas), como herramienta para la inclusión en el marco de la educación regular, específicamente en los niveles de educación infantil y primaria.

Para llevar a cabo la investigación se ha optado por una metodología cualitativa, el estudio de casos, siendo la observación y la entrevista los instrumentos principales de recogida de información. Se han analizado cuatro casos, tres de escuela pública y uno de concertada, verificándose la importancia del perfil de los maestros para la validación de las hipótesis propuestas en el estudio. En el análisis de los datos se han tenido en cuenta los principios postulados por Booth y Ainscow (2002) del *Index for Inclusion*, así como también las aportaciones de investigaciones relacionadas con la educación musical en la escuela y la educación inclusiva.

Los resultados de este trabajo de investigación, más allá de confirmar las posibilidades educativas y socializadoras de la música, ponen de manifiesto que son los maestros quienes a través de sus estilos docentes pueden favorecer la atención a la diversidad del alumnado y sacar mayor provecho de la música y del *guitarró* como herramientas para la inclusión.

Palabras clave: inclusión educativa, educación musical, *guitarró*, estilos de enseñanza

Resum

Amb la present tesi doctoral es cerca demostrar les possibilitats de la música, i particularment del guitarró (petita guitarra de cinc cordes), com a eina per a la inclusió en el marc de l'educació regular, específicament en els nivells d'educació infantil i primària.

Per dur a terme la investigació s'ha optat per una metodologia qualitativa, l'estudi de casos, sent l'observació i l'entrevista els instruments principals de recollida d'informació. S'han analitzat quatre casos, tres d'escola pública i una concertada, verificant la importància del perfil dels mestres per a la validació de les hipòtesis proposades en l'estudi. A l'anàlisi de les dades s'han tingut en compte els principis postulats per Booth i Ainscow (2002) de l'*Index for Inclusion*, així com també les aportacions d'investigacions relacionades amb l'educació musical a l'escola i l'educació inclusiva.

Els resultats d'aquest treball d'investigació, a més de confirmar les possibilitats educatives i socialitzadores de la música, va més enllà, posant de manifest que són els mestres qui a través dels seus estils docents poden afavorir l'atenció a la diversitat de l'alumnat i treure més profit de la música i del guitarró com a eines per a la inclusió.

Paraules clau: inclusió educativa, educació musical, guitarró, estils docents

Abstract

This dissertation investigates the possibilities of music, particularly using the *guitarró* (small five-stringed guitar), as a tool for inclusion in the framework of elementary and primary education.

To carry out this research has opted for a qualitative methodology, the case study. Observation and interviews have been the main sources for information. We analyzed four cases, three public schools and one state-subsidised school, we could verify the importance of teacher's attitudes and profile's for validating the hypotheses proposed in the study. In Data analysis has taken into account the principles set out in "Index for Inclusion" from Booth and Ainscow (2002), as well as the contributions of research related to music education in school and inclusive education.

The research results, beyond confirming the educational and social value of music, show the significance of teacher's teaching styles. And how those styles can promote effective attention to student diversity, using music and *guitarró* as a tool for inclusion.

Keywords: inclusive education, music education, *guitarró*, teaching styles

Introducción

El presente trabajo da continuidad a la Memoria de Investigación presentada en 2007 con el título “Posibilidades y aplicaciones del *Guitarró* como instrumento armónico en los estudios de Maestro, especialidad Educación Musical”. Allí nos centrábamos en cómo y qué enseñar a los estudiantes de magisterio musical, buscando que a través de una experiencia directa con el instrumento se animaran a incorporarlo en su futura práctica de aula.

En la investigación que aquí abordamos, nos centramos en el aula, en cómo los maestros (experimentados y también noveles en la docencia, pero iniciados en el uso del *guitarró*) incorporan este instrumento en su trabajo cotidiano, con qué objetivos y en qué actividades. Todo esto lo observamos desde la perspectiva de la Educación Inclusiva, intentando verificar si la clase de música, y el *guitarró*, pueden favorecer los procesos de inclusión y atención a la diversidad en el aula.

El interés en el tema tiene sus raíces en nuestra historia personal como músico. En Venezuela, un instrumento similar al *guitarró*, el cuatro, además de formar parte de los instrumentos con que se acompaña la música tradicional, es herramienta habitual en las clases de música en todos los niveles de la Educación Infantil y Primaria, y su estudio está presente como asignatura obligatoria en los estudios de Maestro. Descubrir el *guitarró* en Mallorca significó recuperar esas referencias y su potencial, y nos animó a investigar si era posible valorizarlo y llevarlo más allá de la música tradicional, donde se circunscribe en estas latitudes. Primero demostramos que era fácil de enseñar, y aprender por parte de los maestros en periodo de formación. Ahora nos toca demostrar sus posibilidades en el aula.

En la Primera Parte de este trabajo nos centramos en los Fundamentos Teóricos. El Capítulo 1 se dedica al propio instrumento, su perfil organológico, panorámica histórica, y su presencia en España y otros países con una historia cultural común con respecto a la música. El Capítulo 2, se centra en primer lugar en la educación infantil y primaria, con un repaso de los aportes y progresos (o no) gestionados desde las distintas leyes e iniciativas individuales o colectivas. En segundo lugar repasamos la formación de los maestros de música desde el Establecimiento de las Escuelas Normales, hasta los actuales grados de Educación Infantil y Primaria. Finaliza la primera parte con un Capítulo dedicado a la Educación Inclusiva y la Educación Musical, buscando y definiendo espacios comunes, y repasando brevemente la historia de ambos. Aquí presentamos ideas que hemos venido elaborando y

desarrollando a lo largo de nuestra profesión docente, entre ellas los paradigmas históricos en la relación entre el hombre y la música, la música sana, la música educa y la música socializa. Al final de este capítulo nos centramos, relacionando la teoría y la experiencia, en las posibilidades de la clase de música como espacio de inclusión.

En la Segunda Parte se presenta la Metodología, análisis de Resultados y conclusiones, organizados como sigue. En el Capítulo 4 se encuentra el Enfoque Metodológico, donde se definen los objetivos e hipótesis del trabajo, y se presentan las herramientas de recogida de información. En el Capítulo 5 nos centramos en la Descripción del proceso de Investigación, Casos y Materiales. Aquí presentamos y describimos los Casos y recursos utilizados durante la investigación. El Informe de la Investigación y Análisis de los Resultados se recogen en el Capítulo 6, relacionando inclusión, música y maestros, y verificando como su acción en el aula determina la respuesta y participación de los alumnos. Finalmente en el Capítulo 7, se realiza la Discusión y se concretan las Conclusiones. En primer término centramos la discusión en las posibilidades del *guitarró*, como instrumento convencional y no convencional, al permitir abordar contenidos más allá de la práctica musical. Pasamos a analizar los que han incorporado los Maestros y cómo sus diversos Estilos Docentes inciden en las relaciones con los alumnos y definen el ambiente de aprendizaje. Nos detenemos para observar estos ambientes de aprendizaje a la luz de la Educación Inclusiva, así como la atención a la diversidad y la multiculturalidad. Presentamos dos propuestas de futuro que consideramos realistas y posibles, y finalizamos con unas últimas reflexiones personales.

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Capítulo 1.

Origen, evolución y presencia geográfica del *guitarró*

En este capítulo se presenta una introducción a los aspectos relevantes del *guitarró*. En primer lugar la perspectiva organológica con su clasificación dentro de la familia de los instrumentos de cuerda, y en segundo lugar, un breve recorrido histórico. Por último, se comenta su localización, las diferentes manifestaciones musicales en las que participa, y su relación con instrumentos similares en Portugal, América y África.

1.1. Concepto de Organología y clasificación de instrumentos musicales

La Organología, es la rama de la Musicología que se encarga de estudiar los instrumentos musicales; el término organología tiene dos referentes inmediatos, el griego al que remite el diccionario de la Real Academia de la Lengua: *Tratado de los órganos de los animales y las plantas* (DRAE, 2014), que no nos compete, y el latino, que parte del *organum* (utensilio, instrumento) y que permite definir la organología como la ciencia que estudia los instrumentos musicales. Bran-Ricci y Getreau (Chailley, 1991) explican que este estudio se hace apoyándose en elementos de orden histórico (datos que permiten situar el instrumento en su contexto cultural), tecnológico (materiales y técnicas de construcción) y sonoro (la “personalidad sonora” del instrumento como producto histórico y tecnológico que es analizada bajo la óptica sociológica para favorecer la comprensión).

21

Como rama de la musicología, la organología sistematiza un conjunto de conocimientos que le permite, además de clasificar y conocer el origen de los instrumentos, entender los procesos por los cuales se fueron diferenciando a lo largo del tiempo. El estudio del *guitarró* como instrumento musical cuya ejecución se mantiene vinculada con la música de tradición oral y el folklore, debe enmarcarse dentro de la Etnomusicología. Para Herndorn (Morales de la Mora, 2003), la etnomusicología aúna la investigación musicológica, que da una visión técnica del hecho musical, con el estudio etnológico, que estudia el contexto cultural y humano donde se desarrollan.

Aunque la propuesta de trabajo con el *guitarró* es fundamentalmente pedagógica, consideramos necesario contar con un marco proveniente del campo de la etnomusicología y la organología para tener una visión amplia a la que se incorporan los planteamientos pedagógicos que presentamos.

La clasificación e identificación de los instrumentos musicales surgió como consecuencia de la necesidad de organizar tanto las colecciones privadas como las que había en conservatorios y museos en toda Europa. El interés que había en el S.

XVI por las colecciones y su clasificación recibió un mayor impulso con la llegada de objetos e instrumentos musicales de los nuevos mundos colonizados (Escalas, 1999).

La necesidad de clasificación y comprensión de las relaciones entre los objetos sonoros y su entorno, es la misma que sentían naturalistas y encargados de colecciones botánicas y zoológicas. Ejemplo de esta necesidad clasificadora lo encontramos en el trabajo *Systema Naturae* (1735) del naturalista sueco Carlos Linneo, inventor de la taxonomía binomial, que permitió nombrar las especies botánicas y animales con dos nombres, género y especie. Al igual que en las disciplinas biológicas, se hizo necesario organizar las colecciones de instrumentos musicales de forma científica. Las piezas comenzaron a ser valoradas como documentos de la historia y se planteó la apertura de las colecciones al público para divulgar estos conocimientos y cumplir de esta manera una función pedagógica (Escalas, 1999).

22

En el S. XVI aparecen los primeros trabajos sistemáticos sobre instrumentos musicales, se reconoce el trabajo de Sebastián Virdung de 1511 y Martín Agrícola en 1529, y en el S. XVII, el *Syntagma Musicum* de Michael Praetorius de 1618 y el *Harmonie Universelle* de Marin Mersenne en 1636 - 37. Escalas (1999, p. 14) explica que incluyen: “Descripciones detalladas de todos los instrumentos en sus distintas tesituras (tiple, contralto, tenor, bajo, etc.)”. A mediados del S. XIX, Víctor Charles Mahillon, publica el *Catalogue descriptif et analytique du Musée Instrumental du Conservatoire Royal de Bruxelles*, que serviría de base para el trabajo de los musicólogos Erich M. von Hornbostel y Curt Sach en el S. XX.

En su sistemática de 1914, Hornbostel y Sach (en adelante denominada clasificación H-S) usaron la clasificación decimal inventada por el norteamericano Melvil Dewey en 1876, para formar subdivisiones en la catalogación, yendo de las características más generales a las más específicas. Esta clasificación se impuso por su utilidad y amplitud, y se mantiene actualmente agregando otros datos provenientes del contexto cultural de los instrumentos. Se han hecho diversas adaptaciones a la clasificación H-S, entre las que destacan las de los argentinos Carlos Vega de 1967, e Isabel Aretz (Girón y Melfi, 1986).

Del amplio trabajo que Hornbostel y Sach realizaron en el S.XX, el concepto que más se ha divulgado, es el que establece como primer criterio para la clasificación, la naturaleza de la fuente que produce el sonido. Son *idiófonos* si el sonido se produce percutiendo el propio cuerpo del objeto sonoro (instrumentos de percusión sin parche

como triángulos o claves), *membranófonos* cuando el sonido procede de una membrana tensada (como en los tambores y panderos), *cordófonos* si el sonido se produce por la vibración de cuerdas tendidas entre puntos fijos (violines, guitarras, arpas), *aerófonos* aquellos cuyo sonido se produce por la vibración del aire, sea aire encerrado en un tubo (flautas, trompetas) o “libre” (acordeones, guimbaras, armónicas). Posterior a la clasificación H-S, pero siguiendo el mismo principio de origen del sonido, se han sumado los *electrófonos*, si el sonido es generado por medios eléctricos o electrónicos.

Siguiendo a Girón y Melfi (1986), la clasificación, en los cordófonos, hace referencia a la relación entre las cuerdas y la caja de resonancia. Se distinguen cinco grupos de cordófonos:

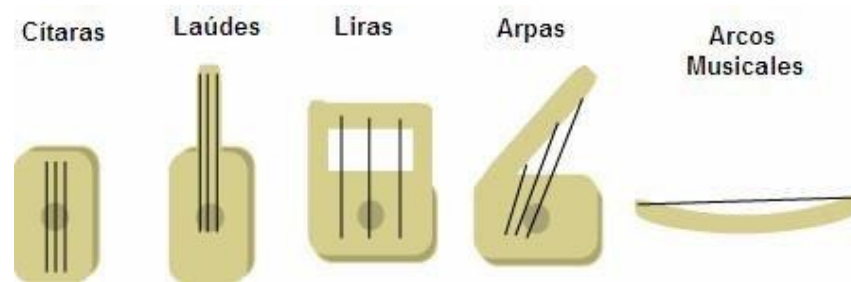


Figura 1. Cordófonos (Adaptada de C. Schmidt-Jones¹)

La guitarra y el *guitarró*, pertenecen al grupo de cordófonos tipo laúdes, en los que el soporte de las cuerdas y la caja de resonancia están unidos, el mástil (mango) es recto, la caja de resonancia no es abombada y las cuerdas se tocan con los dedos. En la clasificación Hornbostel – Sach, la numeración que corresponde a esta descripción, que define a la guitarra y el *guitarró* es la misma: 321.322.21.-5. donde cada número hace referencia a una de las características mencionadas².

La diversidad y cantidad de instrumentos cordófonos que se han usado y acumulado a través de la historia, unida al interés que ha despertado la interpretación de música antigua con instrumentos originales (o reproducciones de estos), ha hecho que tanto profesionales como amantes de la música en general deban conocer e identificar un

1. *Classifying Musical Instruments*. Recuperado de <http://cnx.org/content/m11896/latest/>.

2. Puede ampliarse esta información en Escalas i Llimona (sin fecha). La clasificación decimal de los instrumentos musicales de Erich von Hornbostel y Curt Sachs. Recuperado de http://fontana.precognis.es/fotoscon/file/pdf%20varios/Recursos/FLF_Reclnst_1clasHS.pdf

gran número de instrumentos similares, con la dificultad añadida de que los nombres varían en el tiempo o de una región a otra. Esta realidad también la encontramos en la práctica de la música tradicional y folclórica, donde algunos grupos y tocadores, además de usar los instrumentos estandarizados en medidas y diseños, buscan instrumentos históricos (o los mandan construir según modelos que se conservan) con el objeto de aproximarse a las sonoridades más arcaicas de cada género musical.

Complementamos la clasificación H-S con información sobre el contexto musical y social del *guitarró*; información que le confiere un perfil propio.

En el *Diccionari català-valencià-balear*³, de Antoni Maria Alcover i Sureda y Francesc de Borja Moll, encontramos en la entrada *Guitarró* la siguiente definición: “*Instrument músic de la mateixa forma que la guitarra, però més petit, usat per acompanyar cantades i danses populars (or., occ., val., bal.); cast. Guitarrillo*”.

Seguidamente se agregan algunas citas literario-musicales que hacen referencia al instrumento, entre ellas:

24

*Que rebent es guitarró / i es cordat de sa guitarra!
Que rebent tota la terra / que no mudaré s' amor.*

(Cançó popular mallorquina)

Guitarres i bandúrries i el guitarró en son punt

Pascual Tirado (BSCC, ii, p. 154)

*Surt desseguida, Cinteta, / surt desseguida al balcó,
Si no vols que fasse a trossos / les cordes del guitarró*

(Moreira Folkl. 432)

El *guitarró*, como aquí se refleja, no es instrumento solista ni académico o culto; acompaña el canto y los bailes de música tradicional y popular, incorporándose en conjuntos integrados por otros instrumentos de cuerda como guitarras, bandurrias y laúdes, y nos remite a la costumbre de las serenatas, actividades típicas de los grupos de rondas o rondallas.

3. Edición electrónica. Recuperado de <http://dcvb.iecat.net/>, entrada *guitarró*

1.1.1. Características del *guitarró*

Podemos separar las características del *guitarró* en dos grupos, las musicales relacionadas con la interpretación y el sonido, y las características físicas como objeto. Completamos esta descripción comentando el efecto psicológico y subjetivo que produce entre niños y adultos.

Las características musicales que destacamos son las siguientes:

1. Como instrumento armónico, y al igual que la guitarra, con el *guitarró* se puede acompañar cualquier tipo de música y no tiene limitaciones en las posibilidades de acordes.
2. La ejecución de los acordes es medianamente fácil de aprender y enseñar, y aunque no es lo común en su ejecución, se pueden realizar melodías punteadas.
3. Constituye una herramienta útil de entrenamiento auditivo pues de forma directa y sencilla (una sola posición de la mano izquierda para cada acorde y función armónica) se familiariza y acostumbra el oído a los valores armónicos y rítmicos propios de los diferentes repertorios que se interpretan.
4. La habilidad que desarrolla la mano derecha en la realización de los acompañamientos en sincronización con la izquierda, estimula la coordinación y la motricidad.
5. Su gama dinámica se encuentra entre el *pp* (*pianissimo*, muy poco volumen o cantidad de sonido) con cerca de 35 db y el *f* (*forte*, mucho volumen o cantidad de sonido) con aproximadamente 75 db⁴. Con este rango de intensidades sonoras se puede realizar un acompañamiento musical expresivo, con diferentes dinámicas.
6. El timbre del *guitarró* se asemeja al de otros pequeños cordófonos presentes en varios continentes, por lo que puede interpretar repertorio propio de estos sin desnaturalizar su sonoridad general. Esto será de interés al considerarlo como herramienta para la inclusión.

4. Pierce (1985, p. 113), en “Los sonidos de la música” presenta valores aproximados para las intensidades sonoras producidas por instrumentos de cuerda.

Con respecto a las características físicas, incluimos información sobre materiales, afinación, encordadura, y la descripción del instrumento con su peso y medidas.

En Mallorca las maderas que utiliza el constructor Antonio Morales para la construcción de los arcos y tapa son: coral (madera roja), ciprés, palo de rosa, palo santo, cedro o abeto; para el abanico y las barras armónicas, cedro. En Ciutadella, Jaume Benejam utiliza caoba, teca, *rech* y pino aragón. En cuanto a la encordadura (tipos y dimensiones de las cuerdas) se utilizan cuerdas de guitarra o de timple canario (Capriles, 2007).

El *guitarró* más utilizado en Mallorca y Menorca (en las islas Pitiusas⁵ no está presente en la música tradicional) es el de cinco cuerdas, aunque existen instrumentos de órdenes dobles o algunos que combinan dobles y simples. De la afinación nos ha informado Pep Toni Rubio señalando que la más común en Mallorca es, desde la prima, la-mi-do-sol-re, en la octava 3⁶. Pere Cortés comenta que hay dos afinaciones comunes para el *guitarró* menorquín: mi3-si2-sol2-re3-la2, como la guitarra, y si-fa#-re-la-mi, como la guitarra en el 7^o traste (Capriles, 2007).

26

A continuación pueden observarse las partes del *guitarró* de cinco cuerdas.

5. Aunque hay referencias de que hubo igualmente guitarras y otros instrumentos de cuerda en Ibiza antes del S. XX, la costumbre de rondallas con sus conjuntos de guitarras no se impusieron como música tradicional en las Pitiusas. John E. C. Fritch en su libro de 1911 *Mediterranean Moods, Footnotes of Travel in the Islands of Mallorca, Menorca, Ibiza, and Sardinia*, escribe “...for the Ibicencos have never naturalised the guitar” (p. 188).

6. Identificamos las octavas usando el sistema franco-belga, donde el do central del piano es el Do3.



Figura 2. Partes del *guitarró* (elaboración propia)

Las diferencias esenciales con respecto a las dimensiones del *guitarró* están en la longitud total del instrumento (LT), longitud del mango (LM), altura (A) que es la distancia entre tapa y fondo, tamaño de la caja de resonancia (CR), ancho de las curvaturas de los aros (AC) y número de trastes (NT). Las medidas (en centímetros) que apuntamos a continuación han sido tomadas de un *guitarró* mallorquín realizado por Antonio Morales en el año 2001, modelo *Juphiel*, y uno menorquín del constructor de Ciutadella, Jaume Benejam construido en 2005 (ver tabla 1).

Dimensiones	<i>Guitarró</i> Mallorquín (cm)	<i>Guitarró</i> Menorquín (cm)
LT	68.2	75
LM	24.7	34.5
A	6.2 - 7.0	7.9 - 8.2
CR	27.5	26
AC	13.7 - 18.4	11.7 - 15.5
NT	12	7
Peso	+/- 800 gr	+/- 900 - 1000 gr

Tabla 1. Medidas y peso de *guitarró* mallorquín y menorquín (elaboración propia).

Por su tamaño y peso, es un instrumento fácil de transportar y manipular, lo que favorecerá su uso en el aula. Partiendo de estas características musicales y físicas, finalizamos la descripción del *guitarró* comentando los efectos que produce en quienes lo observan. Su diseño y proporciones invitan a tocarlo, a manipularlo, este atractivo lo pueden sentir personas de cualquier edad. Esta opinión la compartimos con el experto valenciano en música tradicional Antoni Guzmán⁷ quien ve como principal ventaja del *guitarró* que es un instrumento pequeño y manejable, ergonómico o, “*amanós*”⁸. Creemos que a esto se suma que parece un juguete, con todo el atractivo y profundo significado del término (libertad para usarlo y dejarlo, placer de tocar y perderse en la exploración, posibilidades de juego simbólico...).

Nos identificamos con las palabras de Capella (2014, p. 221) cuando recupera al sociólogo francés Gilles Brougère:

Tanmateix, d'acord amb el sociòleg Gilles Brougère, el tret distintiu per excel·lència de la joguina respecte a la resta d'artefactes lúdics és la seva pertinença a la cultura visual. És una imatge en miniatura del món, que testimonia, d'una banda, el lloc que cada societat reserva a la infantesa; de l'altra, la visió volgudament fragmentària que cada societat guarda d'ella mateixa per compartir-la amb els infants.

28

Siguiendo estas ideas, la inmediata asociación con la guitarra que casi duplica el tamaño del *guitarró*, hace que este se asocie con un modelo en miniatura de aquella, conocida e incorporada en la realidad social y del aula; y el hecho de que en realidad suene y se pueda tocar, consideramos que termina de dar forma al interés que despierta.

1.2. Panorámica histórica del *guitarró*

La que hoy denominamos guitarra o guitarrilla renacentista, antepasada directa del *guitarró*, comparte protagonismo con la vihuela y el laúd del S. XVI. No se conservan ejemplares de esta guitarra que era más pequeña que el laúd; como referencia se tiene la que construyó Belchior Días en Lisboa en 1581, que mide 76,5 cm y se conserva en el *Royal College of Music* de Londres. Existe además abundante iconografía de esta

7. Tomado de las entrevistas a expertos realizadas para la Memoria de investigación.

8. El diccionario catalá-valenciá-baleár apunta: AMANÓS, -OSA *adj.* Manejadís, fàcil de manejar (Cat., Val.); cast. *manejable*. «És més amanós un tamburet que una cadira» (Tortosa). «Això és una cosa molt amansa» (Penedès). «Un llibret més amanoset» (Cast., Val., Gandia).

época donde se observan sus características y reducidas dimensiones (Turnbull, 1980).

Una expresión de la música de cámara común en el renacimiento, cuando vihuelas⁹, violas y laúdes están ya claramente asentados, es la construcción de estos instrumentos por familias, es decir construir el mismo instrumento en diferentes tamaños para producir diferentes registros sonoros y realizar líneas melódicas más agudas o graves. Esta división de guitarras era usada especialmente en la música culta (Pena y Inglés, 1954).

Sobre la guitarra en el renacimiento español, Felipe Pedrell apunta en el Diccionario Técnico de la Música publicado en 1894:

La guitarra era entonces instrumento pobre y popular que se tocaba rasgueado y la vihuela rico y aristocrático que se tañía punteado. Andando el tiempo la guitarra fue poco a poco invadiendo el terreno de la vihuela y a principios del *siglo actual* (S.XIX, la cursiva es nuestra) ya era un solo instrumento, quedando relegadas al pueblo bajo en algunas provincias, las antiguas guitarras, gitarros o guitarrillos casi en su estado primitivo” (Pedrell, 1894, p. 213).

29

Completamos este comentario sobre las familias de guitarras en España como herencia de las prácticas renacentistas, con las puntualizaciones de Pena y Inglés (1954, p. 1.185)¹⁰: “*Guitarro*: es el bajo de la familia de las guitarras, en el cuarteto, cuyos otros tres instrumentos son el tenor, el requinto y el guitarrillo”. Y, “*Guitarrillo*: sinónimo de la guitarra tiple. Es de menores dimensiones que la ordinaria y sólo tiene cuatro cuerdas”.

En Mallorca, la referencia escrita más antigua del *guitarró* que hemos encontrado data de 1591. En el libro *La Guitarra a les Balears i els seus constructors*, Mir y Parets (2004) incluyen el inventario de bienes de Tomàs Armengol, *mestre violer*, que había encargado a su muerte su hermana Praxedis Armengol. Consideramos interesante la diferenciación entre *guiterra petita* y *guiterró* que se hace en este inventario pues significa que no se trata del mismo instrumento. Este dato apuntaría la presencia de familias de guitarras en Mallorca en el S. XVI.

9. Las diferencias entre vihuelas y guitarras aún están en discusión, Romanillos y Harris (2002) proponen el uso indistinto del nombre vihuela o guitarra para los instrumentos de los SS. XVI – VII.

10. Diccionario de Música Labor.

Esta pequeña guitarra del renacimiento y la manera de tocar rasgueada se mantendrá a través de los siglos en la práctica de la música popular, y llegará a América y África con los colonizadores españoles y portugueses, siendo la antepasada de los pequeños cordófonos similares a la guitarra que se encuentran hoy en estos continentes.

En Mallorca, ya en el S. XIX, las referencias más conocidas sobre el *guitarró* se encuentran en tres fuentes principales: la primera es el libro “Un invierno en Mallorca” de George Sand (original de 1842) donde describe el grupo instrumental que acompañaba los bailes: “Su orquesta, que constaba de una guitarra grande y otra pequeña, una especie de violín agudo y tres o cuatro pares de castañuelas, comenzó a tocar las jotas y los fandangos indígenas, que se parecen a los de España, pero cuyo ritmo es más original y el giro más atrevido todavía” (Sand, 1997, p. 187).

La segunda referencia la tenemos en “Las Baleares” del Archiduque Luis Salvador de Habsburgo (original de 1897), en el que recoge veinte años de observaciones y vivencias y hace varias referencias al *guitarró*: “Por lo que se refiere a instrumentos musicales en Mallorca se encuentran, al igual que en toda España, y muy frecuentemente, la bien sonante guitarra (*guiterra*). Una modalidad más pequeña de la misma se llama *guiterró...*” (Archiduque Luís Salvador, 2003, p. 110). En la misma página, en el apartado dedicado a los bailes y juegos populares: “El baile suele empezar después de la cena en la estancia principal, que llaman *casa*. Los músicos que cuentan con 2 y hasta 4 guitarras, un *guitarró*, *madurria* y violín, suelen acompañar su música con cantos”.

También habla del *guitarró* refiriéndose a la fiesta del Corpus en Pollença: “El San Juan Pelós de Pollensa baila con las Aguilas al son de una melodía especial tocada por *violí*, *guitarra* y *guiterró*” (Archiduque Luís Salvador, 2003, p. 118).

La tercera fuente del S. XIX es el ensayo de Antoni Noguera, “Memoria sobre cantos, bailes y tocatas populares de la Isla de Mallorca” (publicado por primera vez en 1893¹¹). El autor, además de recoger y describir las manifestaciones de la música tradicional de Mallorca, hace una clasificación de ellas:

11. Publicado originalmente en el Boletín de la Sociedad Arqueológica Luliana en mayo de 1893. Recuperado de http://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.cmd?ocultarCabecera=S&posicion=1&path=2230267&forma=&presentacion=pagina

Los instrumentos músicos exclusivamente empleados en el baile popular son la gaita, caramillo y tamboril en los pueblos de montaña y en algunos otros inmediatos a ella; y la guitarra, guitarro, bandurria, violín, triángulo y castañuelas, en los pueblos del llano. Adóptense unos u otros, los bailes típicos son: el copeo, el fandango, la jota mallorquina, el bolero y la mateixa (Noguera, 2005, p. 57).

Más adelante Noguera (2005) separa los bailes con caramillo y tamboril de aquellos que se acompañan con instrumentos de cuerda:

En los pueblos del llano y especialmente en la región N.E. de la isla, la orquesta de los bailes suele componerse de guitarras, guitarros, bandurrias, violines, triángulo y castañuelas. En algunas ocasiones no es tan completa, aunque nunca se prescinde de la guitarra y rara vez faltan el guitarro y el violín (p. 61).

Aunque en ninguno de los textos mencionados se describen los instrumentos ni su procedencia, sabemos que en Palma, en el S. XIX, se desarrollaba una intensa actividad en el campo de la construcción de guitarras y *guitarrons* y sobreviven algunos ejemplares de esta época. Según Mir y Partes (2004) en el S. XIX, destacan los siguientes constructores: Francesc Llinás¹², la familia Casanovas¹³ y Pere Antoni Xemena Gimena.

31

En Menorca, específicamente en Ciutadella el *guitarró* y el *tiple* (guitarrilla de cuatro cuerdas, más pequeña aún que el *guitarró*) han sido construidos tradicionalmente por los mismos tocadores. Moll Seguí (1994), hace referencia a Joan Pons Huguet, Ramón Castelló y Francesc Capó, a quien le atribuye la construcción de todos los *guitarrons* antiguos que se conservan. Como constructores del S. XX, son conocidos en Menorca, Sebastià Moll, Miguel Florit y Jaume Benejam, este último aún activo en Ciutadella.

Siguiendo con Mir y Parets (2004), en Mallorca en el S. XX han sido muchos los constructores de guitarras y *guitarró*. Podemos destacar de la lista que presentan, a Miguel Adrover i Bordoy, Joan Adrover i Genestar, George Bowden y su discípulo Antonio Morales, Pere Antoni Rotger Siquier, y Joan Roselló Esteva, apodado *Joan de Petra*, fallecido en 2002 y cuyos muchos instrumentos fueron distribuidos en tiendas musicales especializadas como Casa Martí y Musicasa de Palma (Capriles, 2007).

12. Un *guitarró* suyo se presentó en la III Fira de Cultura Popular realizada en Palma en Mayo de 2006, en la Exposición *Els instruments tradicionals*.

13. Integrada por Francesc Casanovas i Fiol (1816-1876) y sus hijos Miquel y Bartomeu Casanovas i Fiol.

Tomando en cuenta que su función musical se encuadra básicamente como instrumento acompañante en la música tradicional, y que ésta ha sido estudiada con mayor profundidad con el desarrollo de la etnomusicología a mediados del S. XX, es hasta cierto punto comprensible que el *guitarró* y todos los instrumentos de características similares, no hayan tenido la misma proyección que la guitarra. También es importante considerar que los *sonadors* en términos generales no tienen estudios musicales ni guitarrísticos por lo que sus aportes y experiencias se han mantenido al margen durante mucho tiempo de la cultura académica.

1.3. El *guitarró* en las Comunidades Autónomas

El repertorio de música tradicional de las diversas regiones de España ha sido motivo de estudio y atención por parte de investigadores propios y extranjeros. Este hecho responde a la gran riqueza y variedad de formas y géneros musicales presentes a lo largo del territorio, enriquecido sin duda con las aportaciones que a través de los siglos ha recibido de las diversas culturas que la han transitado en migraciones, guerras e invasiones. A esto hay que agregar que en muchos casos las regiones se han influenciado unas a otras, compartiendo ritmos, melodías, bailes e instrumentos (Manzano, 1955).

Crivillé (2004), separa en cuatro grupos las manifestaciones de la música tradicional mediterránea según su forma de ejecución:

1. Melodías tradicionales de ejecución colectiva: canciones de ronda, de romería, cantos religiosos, procesionales, mayos, canciones de boda, de navidad etc. Con solistas o no, y acompañamiento instrumental o sin él.
2. Melodías tradicionales de ejecución principalmente individual: canciones de cuna, de trabajo, lamentaciones amorosas y fúnebres.
3. Melodías interpretadas con instrumentos de manufactura popular: para acompañar bailes, danzas o tocatas (instrumentales).
4. Melodías cantadas con acompañamiento instrumental destinadas a bailes y danzas: jotas, seguidillas, fandangos, ruedas, sardanas, zortzikos, zapateados, muñeiras, etc.

El *guitarró* lo encontramos, mayoritariamente, en los dos últimos grupos, formando parte de las *agrupaciones*, *cuadrillas* o *rondallas* que acompañan cantos, bailes y

danzas. En muchos lugares de la península, la rondalla no define el tipo de instrumentos, es decir, no significa que sean siempre instrumentos de pulso y púa¹⁴, sino que hace referencia al grupo de personas que salen de ronda cantando y tocando instrumentos; estos pueden ser de cuerda, viento y percusión, en diversas combinaciones.

Los bailes con acompañamiento instrumental se separan básicamente en aquellos que representan algún simbolismo religioso o profano, y los que no lo tienen. Los primeros, forman parte de procesiones en determinadas fiestas del año y son llamadas en general *danzas rituales* o *danzas representativas*. Son conocidas en diversas zonas de España las danzas de palos o paloteos, de espadas, de cordones, de las águilas, de los arcos, de moros y cristianos, de serpientes y los bailes de enanos, cabezudos y gigantes. Los bailes que no tienen un simbolismo específico se identifican como *bailes y danzas de entretenimiento o diversión*, aquí se incluyen las jotas, fandangos, boleros, seguidillas, y otros bailes que no se vinculan a ningún tipo de ritual (Crivillé, 2004).

Los bailes y danzas *de entretenimiento o diversión*, en la actualidad se organizan en plazas y demás lugares públicos y en cualquier momento del año; aunque se asociaban tradicionalmente a las fiestas posteriores a las labores del mundo rural que siguen un calendario determinado por las estaciones; por ejemplo en Mallorca la recogida de las almendras y olivas, y *les vetllades de matances*¹⁵ (Canyelles y Crespí, 2001).

A continuación, presentamos un resumen sucinto de la presencia del *guitarró* en las comunidades autónomas y sus manifestaciones musicales. En las regiones peninsulares, encontraremos el *guitarró* básicamente en el “sureste” o levante español, en provincias que comparten diversas tradiciones e historia.

1.3.1. Aragón

La música tradicional de Aragón se ha dado a conocer especialmente por la jota, que se ha difundido por toda la península y los archipiélagos Canario y Balear. Forman

14. La expresión “pulso y púa” se refiere a los cordófonos pulsados como la guitarra y el *guitarró* y a los que se tocan con púa, plectro o uña como el laúd, la bandurria y la mandolina.

15. Actividad de larga tradición en Mallorca; son días dedicados a la preparación de embutidos de cerdo por parte de familias y amigos.

parte del folklore aragonés cantos como las *albadas*, *mayos* y *romances*, y bailes como los *fandangos*, *boleros*, *seguidillas* y *dances* (Crivillé, 2004).

Ángel Vergara, en el catálogo de la exposición “Instrumentos Musicales de Tradición Popular en Aragón¹⁶” explica que en Aragón se encuentra el guitarró o guitarrico, de cinco cuerdas integrando la rondalla que interpreta la jota aragonesa junto a guitarras, laúdes, bandurrias, requintos, triángulos y un instrumento llamado cántaro soplado¹⁷.

Cabe destacar la conciencia que hay en esta región sobre la importancia de mantener viva la música tradicional a través de su enseñanza a las nuevas generaciones. Un ejemplo de esta preocupación llevada a la acción es la escuela de la Agrupación Folklórica Aragonesa “Aires de Albada¹⁸”, donde se forman jóvenes y niños en ejecución instrumental, canto y baile tradicional.

1.3.2. Castilla-La Mancha

34

En esta región, entre los cantos y bailes más extendidos encontramos las *seguidillas* (*pardicas*, *manchegas* y *toreras*), *seguidilla-jota*, *jotas*, *fandangos*, *malagueñas*, *torrás* y *cantos picaos*. Según las diferentes zonas y fiestas, las agrupaciones instrumentales que acompañan los cantos y bailes cambian de nombre: *animeros*, *aguilanderos*, *rondas*, *cuadrillas* y *auroros* (Guillén, 1993). Se encuentran varios instrumentos de la familia de la guitarra, el más pequeño es el *guitarro manchego* con más de siete variedades de 5, 6 y 10 cuerdas (Guillen, 2012).

1.3.3. Murcia

Parrandas, pardicas, malagueñas, jotas, seguidillas, fandangos, boleros y murcianas son los bailes y toques básicos del repertorio murciano, unido a los pasacalles y toques de misa que realizan durante las fiestas (Martínez y Martínez, 2007). En Murcia acompañan la música de baile, los festejos navideños, y las romerías patronales las cuadrillas; grupos de músicos que tocan principalmente instrumentos de cuerda y pequeña percusión. En estos grupos la guitarra se encuentra formando familias (al igual que en La Mancha) guitarra mayor, guitarra tenor, guitarro, octavilla

16. Recuperado de <http://www.arafolk.net/instrumentos.php> donde aparece el texto completo del catálogo.

17. Es una vasija de barro que al soplar a través de la abertura superior o lateral produce sonidos graves.

18. Recuperado de <http://airesdealbada.es.tl/Escuela.htm>

y requinto¹⁹. Una curiosidad es que en algunas comarcas de Murcia, como por ejemplo en Alhama, se usa el timple, el mismo instrumento canario con el fondo convexo, de cuatro o cinco cuerdas²⁰.

Una de las manifestaciones de mayor dinamismo musical y social en Murcia es la *Fiesta de las Cuadrillas* que se realiza en Barranda desde el año de 1979, en ella cuadrillas y rondallas provenientes de diferentes pueblos y provincias se encuentran para mostrar y compartir su música. A Barranda se le reconoce el mérito de haber mantenido viva la tradición de los *Aguilanderos*, cuadrillas musicales que desde el S. XVIII recorren las calles pidiendo el *aguilando*, una forma de recaudar fondos para la parroquia. Estas cuadrillas representaban a las Hermandades de Ánimas constituidas alrededor de las ermitas de cada pueblo. También es significativo el hecho de que en Barranda exista un Museo de la Música Étnica²¹.

1.3.4. Andalucía

“Los bailes favoritos de las tierras andaluzas son evidentemente los que se relacionan con el género flamenco” señala Crivillé (2004, p. 259), pero suma al flamenco otras danzas menos conocidas como las danzas de palos, del pino, zarandeo, vito, escamarrán, gamba, gorrón, etc. Pero es en Almería, históricamente emparentada con Murcia y Valencia por la importante inmigración a lo largo de su historia, donde encontramos al guitarrico²² (como se conoce en esta comunidad) formando parte de las rondallas. El repertorio está integrado básicamente por fandangos, seguidillas y jotas cuyos nombres pueden cambiar según la zona. Otros géneros que interpretan las rondallas son los boleros y los cantos religiosos (auroras, aguilandos y gozos). Las rondallas están formadas por guitarra, guitarrico, laúd, platillos y pandereta (Rodríguez, 2012).

19. Recuperado de www.etnomurcia.com/cuadrilla_mediterranea/cuadrilla.htm

20. Recuperado de <http://www.villadealhama.com/instrumentos/guitarro.htm>

21. Recuperado de http://www.museosdemurcia.com/museos.exposicion_permanente?museo=museo-de-m%C3%A1sica-%E9tnica-de-barranda&id=6&exposicion=5

22. Recuperado de [http://almeriapedia.wikanda.es/wiki/La_Cuadrilla_de_%C3%81nimas_y_sus_M%C3%BAsicas_\(V%C3%A9lez-Blanco\)](http://almeriapedia.wikanda.es/wiki/La_Cuadrilla_de_%C3%81nimas_y_sus_M%C3%BAsicas_(V%C3%A9lez-Blanco))

1.3.5. País Valencià

En el País Valencià encontramos que el *guitarró* tiene un protagonismo como en ninguna otra región de la península, no sólo acompaña seguidillas, jotas, fandangos y boleros, géneros comunes con otras comunidades, sino que tiene en la Huerta de Valencia y en las Riberas del Júcar, un importante papel en el llamado *Cant valencià d'estil* (Pitarch Alonso, 1997).

Este género, también llamado *cant a l'aire* o *cançons*, se caracteriza por la improvisación melódica y virtuosa de la voz. Lo integran dos tipos de canciones, *les valencianes* (acompañadas por clarinete, trompeta, trombón, guitarras y un *guitarró* y *les albaes* (acompañadas con dulzaina y tabal). El *guitarró* pone el contrapunto rítmico indicando al resto de los instrumentos el momento donde cambia la armonía (Reig, 2006).

Explica Pitarch Alonso (1997) que el estilo melismático y virtuoso del *cant valencià* guarda analogías con otros repertorios de tradición oral del mediterráneo como el cante flamenco y la jota aragonesa parada o de estilo, que han sido más estudiados y también son de interpretación individual.

36

1.3.6. Islas Canarias

El musicólogo Siemens Hernández (1977), estudioso del folklore canario, expone refiriéndose a los orígenes del timple:

Si examinamos el panorama de instrumentos musicales populares de la Península Ibérica, vemos que son numerosas las provincias que utilizan guitarrillos equivalentes a nuestro timple. Ciertamente que nuestro ejemplar tiene una forma diferente; pero en tamaño y afinación hay varios instrumentos similares desde la costa portuguesa a la levantina. La primera conclusión, por lo tanto, es que a nuestro timple hay que considerarlo como una variante más dentro de la amplia gama de guitarrillos ibéricos, incluyendo los que existen en Iberoamérica como consecuencia de la expansión hispano-portuguesa. No olvidemos que en Venezuela, Puerto Rico, Colombia, etc., hay ejemplares no sólo parecidos al nuestro, sino que además son conocidos con el nombre de «tiple», sin m. Ello se debe a que, de hecho, estos guitarrillos, al ser más agudos, están considerados como los instrumentos sopranos o tiples dentro de la familia de las guitarras (p. 18).

Lo que diferencia el timple del *guitarró* en cuanto a la forma es el fondo convexo, la caja de resonancia más estrecha y las curvas menos pronunciadas. Hay timpleres de

cuatro y cinco cuerdas. El repertorio tradicional donde participa incluye folías, malagueñas, isas y seguidillas. En la actualidad el timple ha rebasado los límites de la música tradicional incursionando con éxito en géneros como el jazz, el pop y la música sinfónica. Los constructores modernos han logrado mejoras acústicas que han permitido demostrar las posibilidades del timple como instrumento solista²³.

1.3.7. Catalunya

La presencia del *guitarró* en Cataluña se evidencia en la zona del Bajo Ebro y el Montsià. En las comarcas meridionales de Cataluña, los *cantadors* interpretan jotas que se acompañan con rondallas formadas por instrumentos de cuerda y viento. Esta rondalla que en un principio constaba de dulzaina y tamboril, pasó por varias etapas hasta la formación básica actual de guitarra, *guitarró*, clarinete, trompeta y bombardino. En estas jotas, como ocurre en otras provincias de habla catalana, se mezclan los textos en castellano y catalán (Ferré Pavia, 2003).

La jota tortosina y la jota improvisada se mantienen entre las manifestaciones de música tradicional en estas comarcas, y reciben un nuevo impulso al ser incorporadas en iniciativas como el “Aula de Música Tradicional y Popular”. Asignaturas como canto popular y canto improvisado brindan la oportunidad de establecer un vínculo entre la tradición y la actualización a través de estudios que dan continuidad a este patrimonio musical²⁴.

1.3.8. Illes Balears

El *guitarró* en Mallorca está vinculado fundamentalmente a los bailes denominados en general *ball de bot* o *ball de pagés*: jotas, fandangos, *mateixas* y *copeos*. El San Juan Pelós y el *Ball de les Àguiles* de Pollença, son los únicos casos dentro de los bailes de figuras o *danses rituals* de Mallorca en que participa el *guitarró*; en el resto, los instrumentos que acompañan son *xeremies*, *fobiol*, *tamborino* y algún otro instrumento de percusión (Castro, Plaza y Serrano, 1995). Podemos constatarlo en el *Cançoner Musical de Mallorca*²⁵ de Josep Massot i Planes (1984), donde de los 350 documentos musicales que contiene, solamente en dos aparece el *guitarró*.

23. Recuperado de <http://www.beselch.com/el-timple/>

24. Recuperado de <http://casadelajota.cat/cursos/aula-de-musica-tradicional-i-popular/>

25. Que recoge la edición íntegra de la “Colección de Cantos, Bailes y Tocatas populares de la provincia de Baleares” de 1910.

En “Memoria sobre los cantos, bailes y tocatas populares de la Isla de Mallorca”, Noguera (1809) reparte las manifestaciones musicales mallorquinas en Cantos (de cuna, de la infancia, de las faenas del campo, romancescas, amatorias, codoladas, canciones religiosas y profanas), Bailes (con música de *chirimías*, *fabiol* y *tamborino*; bailes con canto, guitarra, *guitarró*, bandurria y violín; y bailes tradicionales de figuras: *Cosiés*, *Cavallets*, *Águilas*, *Moretons*, etc.) y Tocatás (*oferta*, *corregudas*, etc., y *chirimías* propiamente dichas: *chirimías de la sala*, *tambores*). Para los bailes donde aparece el *guitarró* apunta:

Los instrumentos músicos exclusivamente empleados en el baile popular son la gaita, caramillo y tamboril en los pueblos de montaña y en algunos otros inmediatos a ella; y la guitarra, guitarro, bandurria, violín, triángulo y castañuelas, en los pueblos del llano. Adóptense unos u otros, los bailes típicos son: el copeo, el fandango, la jota mallorquina, el bolero y la mateixa (Noguera, 1809, p. 57).

38

Como un vestigio de esta separación (ahora inexistente) entre los bailes de montaña y de llano, *del pla*, en el levante mallorquín es la *colla de jotes i mateixas*, formada básicamente por guitarras i *guitarrons*, i en ocasiones violín, la que interpreta el repertorio formado exclusivamente por jotas (con una estructura única comparada con otras zonas de la isla), *mateixas*, y eventualmente el baile de la *balanguera* (Canyellas y Crespí, 2001). No se utiliza el *guitarró* para acompañar los *boleros*.

La jota mallorquina y el fandango se acompañan siempre con *guitarró*, como en la península. Manzano Alonso (1995) apunta, después de analizar todas las jotas presentes en el *Cançoner Musical de Mallorca* (Massot i Planes, 1984), que las mallorquinas pertenecen, dentro de la clasificación general que realiza, al tipo VIII: jotas con preludios e interludios instrumentales, y coplas y estribillos vocales. Y esta variedad, según el autor, es la más tardía y desarrollada de las jotas, presente también por todo el centro y levante de la península ibérica. En Mallorca, aunque actualmente se utiliza mayoritariamente el *guitarró* de cinco cuerdas, se han usado también de cuatro, diez y doce cuerdas.

En Menorca, al igual que en Mallorca, los instrumentos de más tradición histórica son el *fabiol* y el *tamborí*. Acompañan *les festes de cavalcades* en los pueblos de la isla, especialmente en las fiestas de *San Joan* de Ciutadella, y también participan en el baile *des Còssil* o *d'Escòssil* (que se conserva en la población de *Es Castell*) y en la danza procesional medieval conocida como *ball des cossiers* (también documentada en varias

poblaciones de Mallorca). Los instrumentos del conjunto folklórico que acompañan las danzas de entretenimiento (jotas, fandangos y boleros) varían de un pueblo a otro: en la parte oriental y central de la isla incluye flauta, laúd, violín, mandolina, *ximbomba*, *esquerdusses*²⁶, *xeremies*, *ferrets*²⁷, etc. En la zona occidental, sobre todo en Ciutadella, el conjunto está formado por dos o tres guitarras, castañuelas, dos *guitarró* y un *tiple*, instrumento aún más pequeño que el *guitarró* y con cuatro cuerdas, que no está presente en Mallorca (Moll y Moll, 2001).

En cuanto a los géneros musicales donde participa el *guitarró*, están el fandango, la *fandanguera* (más parecido a una jota), la jota menorquina (que en Ciutadella toma las denominaciones de *jota d'adalt* y *jota d'abaix* según la posición de la mano más arriba o más abajo en el diapasón), *Ses Boleres* (en Maó principalmente) emparentado con el bolero viejo o *Parado de Valldemossa* mallorquín (Mercadal Bagur, 1979) y el *bolero* de Ciutadella.

Un aspecto interesante del grupo folklórico que acompaña los bailes en Menorca es el relacionado con las características del *guitarró* menorquín y el tiple, distintos a los instrumentos que se usan en Mallorca. Instrumentos de mástil largo como el menorquín se encuentran en Valencia y Albacete, si bien con diferencias en la longitud del mástil y el número de trastes.

1.4. Cordófonos similares al *guitarró* más allá de España

Las pequeñas guitarras del renacimiento europeo fueron los prototipos de los instrumentos tradicionales o folclóricos que se desarrollaron en España y Portugal y que fueron llevados a América, África, Indonesia y Oceanía, tanto en épocas de colonización como en los viajes de intercambios comerciales (Turnbull, 1980).

1.4.1. Las colonias portuguesas y las colonias hispanoamericanas

Hay poca investigación relacionada con el folklore africano derivado de la colonización portuguesa. Macamo (2004) lo atribuye al desarrollo tardío de la disciplina musicológica en Portugal y a los conflictos políticos del S. XIX. Podríamos agregar además que, como ocurre en otros países, despiertan primero el interés de los

26. Instrumento de percusión tipo raspador (como el güiro y las carracas o charrascas).

27. Instrumentos de percusión de metal, básicamente triángulos.

investigadores las manifestaciones relacionadas con épocas pre-coloniales, consideradas más auténticas, que aquellas derivadas del mestizaje cultural.

Las colonias portuguesas alrededor del mundo, entre ellas Brasil, países africanos como Cabo Verde o Mozambique, las islas polinesias de Hawái, Tahiti o la isla de Pascua, y Java o Jakarta en Indonesia, fueron receptores de costumbres y tradiciones portuguesas. La música, y con ella los instrumentos que viajaron con los navegantes se asentaron y modificaron en cada región. De la amplia familia de la guitarra portuguesa²⁸, es el pequeño *cavaquinho*²⁹ de cuatro cuerdas (o *braguinha* en la región de Braga), el que primero viaja y se asienta en las colonias. En los países lusoparlantes mantendrá el nombre de *cavaquinho*; en Hawái se transformará en *ukulele* (Stevenson, 1980) y en Indonesia en *Keroncong*³⁰. En Cabo Verde, el *cavaquinho* se integra en el conjunto que interpreta la *morna* (que recuerda al *fado*), y en Brasil a la samba y el *choro*.

40

La guitarra renacentista que llevaron los conquistadores a América se afinó y desarrolló en diversos modelos y variantes; algunas mantuvieron las características de aquél instrumento, otras incorporaron los cambios propios del desarrollo histórico de la guitarra y algunas se transformaron en modelos originales americanos, siempre utilizando las materias primas de que se disponían. De la gran variedad de pequeños cordófonos americanos, mencionamos los siguientes:

En la región andina de América del Sur, el instrumento más significativo dentro de los pequeños cordófonos es el *charango* con cinco órdenes dobles; está presente en diferentes regiones de Bolivia, Perú, Chile, Argentina y Ecuador. La caja de resonancia es curva y se elaboró durante mucho tiempo con el caparazón del armadillo (*Chlamyphorus truncatus*), pero actualmente para proteger la especie se utilizan maderas talladas o laminadas que permiten el fondo curvo. El charango se toca con la técnica rasgueada-punteada que le permite ser tanto instrumento armónica acompañante como llevar las melodías (Soto, 1999).

28. La guitarra es conocida como “*violão*” y la palabra “guitarra” corresponde a otro instrumento más parecido al laúd, de cuerpo redondo y cuerdas metálicas.

29. Otros nombres del *cavaquinho* según la región donde se encuentre son *machimbo*, *machete*, *chamarrita*.

30. Recuperado de <https://farsidemusic.wordpress.com/2015/03/17/rough-guide-to-the-music-of-indonesia/>

En los llanos de Venezuela y Colombia el instrumento que protagoniza principalmente el acompañamiento de la música folclórica es el “cuatro”. Con cuatro cuerdas, los ejecutantes realizan acompañamientos rítmicos de gran complejidad y virtuosismo (joropos, pajarillos, golpes...). Hay variantes como el “cinco”, y el “cinco y medio”, más grandes, ya en desuso. Más allá del acompañamiento de canciones y danzas, el cuatro ha ido evolucionando, como el charango y el timple, a una ejecución virtuosa polifónica, que en Venezuela se conoce como *cuatro solista* (Peñín, 1998).

En Panamá, se acompañan los bailes de Mejorana con la “guitarrita mejoranera” (con cuatro o cinco cuerdas y cuatro trastes en un mástil muy corto) y en ocasiones con el “socavón” que tiene cuatro cuerdas. Los nombres de estos instrumentos coinciden con el de la música que acompañan (Tapia, 2009). En México existe una gran variedad de guitarras, que se agrupan en familias e interpretan diferentes géneros de música popular, entre ellas apuntamos la “jarana primera”, también llamada mosquito o chillador, que sería la que en características coincide con el guitarró: pequeña, rítmica y de acompañamiento. Con cinco órdenes, los tres centrales son dobles, para un total de 8 cuerdas³¹.

41

En Puerto Rico también existe un “cuatro”, con los laterales escotados como el violín y que se agrupaba por familias. Es un instrumento de 10 cuerdas metálicas que se tocan con púa, más parecido en uso y dimensiones al “tres” cubano. Como ancestro de este se tiene al “cuatro antiguo” o “cuatro araña” que sí tenía cuatro cuerdas³².

31. Recuperado de <http://pacoweb.net/Cuerdas/cuejara.htm>

32. Recuperado de <http://www.cuatro-pr.org/node/46>

Capítulo 2.

**Música en Educación Infantil y Primaria, y la Formación del
Profesorado**

En este capítulo se presenta una panorámica histórica de la presencia de la educación musical en Educación Infantil y Primaria en la instrucción pública. Se consideran los aportes y cambios introducidos por las sucesivas leyes de educación, hasta la actual Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). También se repasan las diversas leyes y planes de estudio que hacen referencia a la formación musical de los maestros de enseñanza elemental y primaria.

2.1. La música en la educación infantil y primaria

2.1.1. Siglo XIX

En la primera constitución española, la Constitución de Cádiz de 1812, aparecen dos artículos de tema educativo, Miralles (2009) cita el 366 que dice “En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles”. Y el 367, “Asimismo se arreglará y creará el número competente de Universidades y otros establecimientos de instrucción, que se juzguen convenientes para la enseñanza de todas las ciencias, literatura y bellas artes”. La música estaba integrada en los estudios de Bellas Artes y su estudio reglado quedaba limitado a centros de formación superior.

45

Aunque en 1830 se crea en Madrid, el *Real Conservatorio de Música María Cristina*, primer conservatorio de música y declamación de España, la música sigue ausente de los planes de instrucción de la educación pública. En el “Reglamento Provisional de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental”³³, publicado en Madrid en 1838 (según la ley de 21 de julio del mismo año), no hay referencia alguna a actividades artísticas.

Como comenta Popkewitz (2000), a pesar de esto, van siendo conocidas entre los maestros españoles las prácticas docentes de otros países europeos, la influencia de las ideas de la Ilustración en relación a la educación básica y universal, y las propuestas de pedagogos como Johann H. Pestalozzi (intuición, partir de las

33. Edición digital facsímil recuperada de http://books.google.es/books?id=eo4fjeZ748EC&pg=PA21&lpg=PA21&dq=Instrucci%C3%B3n+primaria+elemental+completa&source=bl&ots=ZD1UXjKCFM&sig=zMvTIEbl08llr30q58iY4TtoqCc&hl=es&ei=8wzvSTzBYSIOPahvNcH&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=5&ved=0CCUQ6AEwBA#v=onepage&q&f=false

experiencias e intereses de los niños, coeducación, educación masiva y de interés social), Joseph Lancaster (alumnos monitores, niño en actividad permanente, orden, lectura, escritura, gramática, dibujo, costura y canto) y Andrew Bell (orden y disciplina, contenidos organizados por niveles de dificultad, educación mutua, rutinas de aprendizaje elaboradas, moral y religión).

Sureda (1994a), destaca especialmente como receptor de estas ideas en España a Pablo Montesinos, quien impulsó la creación de las escuelas de párvulos y transmitió sus ideas pedagógicas a través de la dirección del Boletín Oficial de Instrucción Pública, y de la dirección de la “Escuela Normal Central”, primera escuela de maestros fundada en 1839. En 1840, Montesinos publica el “Manual para los maestros de escuela de párvulos”, donde expresaba con respecto a la educación musical:

La enseñanza elemental de este arte, como medio de mejorar el gusto, elevar el carácter moral del pueblo y promover de este modo la felicidad individual y general, objeto final de la educación, se ha adoptado desde principios de este siglo en las escuelas elementales de Alemania, de Suiza y de otros países. Es de esperar que se haga general esta medida, y que en nuestras escuelas se fomente algún día y se utilice una disposición natural más común entre nosotros que suele serlo en otras partes. En las escuelas de párvulos no se enseña, ni es posible enseñar formalmente música; pero se saca gran partido del cántico para promocionar a los niños este placer puro de que gustan mucho, y desarrollar los afectos e inclinaciones mas favorables al individuo, al mismo tiempo que se ejercitan los órganos de la voz y del oído, y se mejora el gusto y se propagan las buenas canciones nacionales (p. 50).

46

Pablo Montesinos fue, además, pionero en la modernización del proceso de formación de maestros, incorporando el estudio de diferentes métodos educativos y las bases teóricas de la Pedagogía desarrolladas hasta el momento en Europa.

Aunque no se refleje en los documentos oficiales de la época, a nivel de instrucción pública, podemos considerar que la música estaba presente siempre en la escuela a través de canciones populares y de tradición folclórica, o del canto religioso (López Casanova, 2002). La riqueza musical del folclore español en toda su geografía hace impensable que este no se viera reflejado en la vida escolar, aunque no quedase patente en los textos oficiales. A esto debe sumarse, en el caso de Pablo Montesinos, la segura influencia que debió dejar en él su estancia en Inglaterra entre 1823 y 1833, pues este país tiene una larga tradición de formación musical de los niños, con referencias documentadas desde el S. XV (Cox, 2006).

La ausencia de estudios musicales, o artísticos en general, dentro de la instrucción pública, contrasta con iniciativas privadas como la llevada a cabo por el sevillano Alberto Lista (1775 - 1848), intelectual convencido de que la formación de la razón (ciencias matemáticas y físicas) debía aunarse a la formación del sentimiento o imaginación (Bellas Artes). Diseñó en 1821 el plan de estudios del Colegio Libre de San Mateo en Madrid donde incluía junto a las humanidades, ciencias matemáticas y físicas, ciencias filosóficas, lenguas extranjeras, dibujo, gimnasia, música, urbanidad y educación moral y religiosa (Viñao, 1994).

Un hito significativo en la historia normativa de la educación en España, lo constituye la Ley Moyano de Instrucción Pública de 1857. Embid (1994, p. 31) lo define como “el primer gran texto jurídico de la historia normativa de la educación en España” que aportó estabilidad y claridad jurídica y administrativa a la educación española. Sin embargo, la música sigue estando ausente en el programa de las primeras enseñanzas, y aparece mencionada únicamente como formación profesional dentro de las Enseñanzas de Bellas Artes, que comprenden los estudios de Pintura, Escultura, Arquitectura y Música, y que se imparten en Facultades y Conservatorios (Ley Moyano³⁴, Capítulo II, Art. 55).

47

2.1.2. De 1900 a 1931

En 1900, se crea por Real Decreto, el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, dejando de estar la educación vinculada al Ministerio de Fomento. Este Ministerio viene a concretar la idea de que la educación podía ser una vía para elevar el nivel de vida de una población mayoritariamente rural, analfabeta y al margen de los movimientos culturales y las ideas que ya recorrían el continente europeo desde hacía más de un siglo. Aunque la música y los estudios de Bellas Artes en general, siguen sin mencionarse como materia de estudio de la primera enseñanza, esta presente la preocupación por llevar la cultura a los más alejados lugares de la nación, a través de las Misiones Pedagógicas. Estas incluyen “...sesiones musicales de coros y pequeñas orquestas, y audiciones por radio y discos seleccionados y exposiciones reducidas de arte a modo de museos circulantes para que el pueblo participe en el goce y las emociones estéticas” (Canes Garrido, 1993, p.150).

34. Recuperado de <http://www.filosofia.org/mfa/e1857ley.htm>

Entre los aportes significativos de este período se encuentra la creación en 1907 de la “Junta para Ampliación de Estudios”³⁵ (JAE) que además de la creación de instituciones como el Centro de Estudios Históricos, la Residencia de Estudiantes, el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales, el Museo Antropológico, el Museo de Ciencias Naturales o el Real Jardín Botánico de Madrid, patrocinó el intercambio de profesores y alumnos a nivel internacional. Becó a muchos docentes (quienes se llamaron “pensionados”) y pudieron salir al extranjero y ampliar sus conocimientos y experiencias en diversas ramas del conocimiento. Entre 1907 y 1936, fecha de disolución de la JAE, 728 maestros realizaron cursos en el exterior (565 en el área de enseñanza y 163 en pedagogía), entre ellos hubo 37 pensionados en el área musical, dividida en composición, interpretación y musicología (Marín Eced, 1991). Destacan figuras como los compositores Eduardo Toldrá y Ernesto Halffter, el pianista Leopoldo Querol y el musicólogo Adolfo Salazar³⁶.

48

Merece una reseña especial la figura del pedagogo catalán Joan Llongueres i Badia, quien viajó como pensionado a Dresde durante el curso 1911-1912 para continuar su formación en el Método Dalcroze. Ya por su cuenta había asistido a varios cursos en Suiza siendo alumno del mismo Emile Jaques-Dalcroze, y con el apoyo de la JAE pudo recibir el diploma que le acreditaba como maestro de este método de enseñanza musical. Llongueras llegó a ser responsable de la enseñanza musical en las escuelas que dependían del Ayuntamiento de Barcelona. En carta de 16 de abril de 1912 a propósito de sus visitas a diferentes escuelas en Alemania, Francia y Suiza, escribe a Cristóbal Esterau, miembro de la Junta: “Mi idea es estudiar detenidamente la educación musical en todas estas escuelas para poder presentar un plan completo de reorganización del estudio de la música en las escuelas de España” (Marín Eced, 1991, p. 181).

Aunque sus aportes no tuvieron la repercusión nacional que él esperaba, su trabajo floreció en Cataluña y tuvo repercusión en Mallorca. Llongueras había visitado Palma en 1909 con su grupo de niños y niñas de la “*Escola Coral de Terrasa*” haciendo demostraciones de Gimnasia Rítmica que despertaron, por una parte la crítica de los sectores palmesanos más conservadores, y por otra el interés de muchos maestros. Como fruto de esta visita, aparecen desde 1913 en Mallorca iniciativas de Gimnasia Rítmica, las primeras de la mano de Antoni Josep Pont i Llodrà y que se reproducen en

35. El nombre completo era “Junta para la ampliación de estudios e investigaciones científicas”.

36. Libros de memorias de la JAE, recuperado de edaddeplata.org/tierrafirme_jae/memoriasJAE/index.html

Llucmajor, Palma, Manacor, Artà, y Binnissalem. Explica Comas Rubí (1997, p. 44) que: *“les primeres aplicacions de la gimnàstica rítmica es fessin fora de l'escola, en la xarxa catòlica social, dirigides per capellans, molts d'ells amb considerables coneixements musical”*.

A raíz del curso dictado por Llongueras en Barcelona en 1915, al cual acudieron los maestros mallorquines Ramón Morey Antich, maestro nacional de Santa Maria del Camí, Antoni Salleras Oliver, maestro nacional de la Escuela Graduada de Palma, y Marina Fernández Lamarca, profesora de la Escuela Normal femenina; el método Dalcroze se fue incorporando a las escuelas privadas que florecieron en Mallorca.

En Mallorca, como en el resto de España, en el primer tercio del del S.XX coexisten las escuelas católicas con las Nuevas Escuelas que intentan implantar las corrientes educativas europeas. Al igual que en Cataluña, “amplios sectores de la burguesía ligada al movimiento nacionalista comienzan a preocuparse por la renovación de la escuela y la promoción de la lengua y cultura catalana” (Pericacho, 2012, p. 53). Las innovadoras ideas de la Escuela Nueva comienzan a despertar el interés de los maestros mallorquines. La respuesta de la Iglesia es inmediata, y aparecen nuevos centros docentes católicos fruto de la invitación del Obispo Campins³⁷ a distintas órdenes católicas para que se instalasen en Mallorca. Sin embargo, en diferentes poblaciones insulares se abren colegios privados fundados por maestros progresistas, como es el caso de Juan Montserrat Parets en Llucmajor, con la Escuela de la Agrupación Socialista (Sureda, 1994b). Un ejemplo que tomaba en cuenta la formación musical y artística es la “Escuela de los Republicanos de Sóller”, que abre sus puertas en julio de 1911. En ella se brinda enseñanza primaria, enseñanza elemental, solfeo, piano, francés y teneduría de libros (Garcerán, 2005).

49

2.1.3. De 1931 a 1939. La instrucción musical en la Segunda República

Con la llegada de la II República, la educación recibe un nuevo impulso, entre ellos la construcción de escuelas, la mejora de los sueldos de los maestros, y la preocupación por la formación del profesorado. Las “Asociaciones de Misiones Pedagógicas” del período anterior se reconvierten en el nuevo “Patronato de Misiones Pedagógicas” con un incremento importante de recursos y materiales; y se crea la Junta Nacional de

37. Pere-Joan Campins obispo de Mallorca (1898 - 1915), intelectual y defensor de la cultura mallorquina. Organizó en 1910 un “multitudinario mitin contra las escuelas laicas” (Sureda, 1994b, p. 772).

Música (21 de julio 1931) con el objeto de crear Escuelas Nacionales de Música, Orquestas del Estado, organización de masas corales, reorganización del Teatro Nacional de la Ópera y administración del Teatro de la Zarzuela, así como la organización de concursos y la difusión de la música española en el extranjero (López Casanova, 2002)

Con la aparición de la Constitución de 1931 se establece que «el Estado español no tiene religión oficial» (Artículo 3), y en el Artículo 26, se indica la prohibición de ejercer la enseñanza a las Ordenes Religiosas. Como consecuencia de lo anterior, el Artículo 48 explica el carácter laico de la educación, reuniendo los dos elementos distintivos de la educación republicana, la escuela unificada y la coeducación. Igualmente se reconoce a los maestros como funcionarios públicos garantizando además la libertad de cátedra. Se abría así el camino a las nuevas propuestas educativas vigentes a nivel europeo (Pastor Ugena, 1994).

50

En 1932 aparece el Proyecto de Bases de la Enseñanza Primaria y Segunda Enseñanza. En las indicaciones de orden general para la primera enseñanza se menciona el canto como actividad higiénica y educativa, junto a los trabajos manuales, la gimnasia y las artes del hogar. Para la segunda enseñanza aparece la música como actividad complementaria junto a la taquigrafía y mecanografía. El aporte musical a la educación sigue limitado al canto de música popular y tradicional, y las audiciones mediante el uso de los gramófonos que en algunas escuelas iban dejando las Misiones Pedagógicas. Además del canto, especialmente útil en las fiestas escolares, la educación auditiva comienza a tener valor dentro de la formación musical. Por su parte, la Junta de Ampliación de Estudios continuó becando maestros de música, que especialmente viajaron a Ginebra para formarse en el Método Dalcroze (López Casanova, 2002).

2.1.4. De 1939 a 1975

Históricamente, la música se ha usado como elemento cohesionador y de identificación con los movimientos nacionalistas, y el franquismo no fue una excepción en ello. Al terminar la Guerra Civil Española (1936-1939), la música adquiere un papel importante en la formación de la identidad nacional. Himnos, festivales folclóricos, la zarzuela como género nacional, la copla y el flamenco como expresión del *sentimiento español*, intentan construir una patria musical unificada (Muñiz Velázquez, 1989).

El 17 de julio de 1945 se promulga la Ley de enseñanza Primaria³⁸, donde la principal preocupación es centrar la religión como rectora de la enseñanza infantil. El objetivo básico de la educación primaria será infundir en el espíritu del alumno el amor y la idea del servicio a la Patria, incorporando en la nueva ley el derecho de la Iglesia a la creación de escuelas y a la vigilancia e inspección de toda enseñanza en centros públicos y privados en lo relacionado con la fe y las costumbres. Destacan en el documento los artículos sobre la importancia de la Educación Religiosa, la Formación del Espíritu Nacional, la Lengua Nacional, y por “razones de orden moral y de eficacia pedagógica”, la separación de sexos en las aulas. Con lo que desaparece del sistema educativo, la posibilidad de la educación laica, el uso de las lenguas nacionales y la coeducación.

La música a nivel educativo no deja de ser una parte de la formación complementaria y una vía para desarrollar el amor a la patria. Mientras que en Europa se daban a conocer importantes métodos de educación musical (Willems, Orff, Kodaly...) la educación pública española se mantenía al margen de estas innovaciones metodológicas. Oriol de Alarcón (2005) considera que solamente en Cataluña, con los trabajos de pedagogos musicales como Irineu Segarra, Manuel Borguñó y la continuación de la labor de Joan Llongueres; se demostró una preocupación por introducir la música de manera organizada y formal en sus Escuelas y Colegios.

51

El preámbulo de un Cancionero de la Sección Femenina³⁹, del Frente de Juventudes de FET (Falange Española tradicionalista) y de las JONS (Juntas de Ofensiva Nacional-Sindicalista), refleja claramente el uso del canto a nivel nacional entre los niños y jóvenes en este período:

Tened pues en cuenta que el principal objeto de este libro no es otro que el de iniciar a nuestras Flechas (los niños y jóvenes) en el alto interés artístico que ofrece la música popular española, para despertar en su espíritu la inquietud, el ansia de ampliar sus conocimientos en este bello arte, e irles dando a conocer las populares bellezas musicales, y así, de un modo alegre y sencillo, ir cultivando y despertando en las almas jóvenes un amor profundo por España, para que, a través de las canciones típicas, natural vibración espiritual de los pueblos, la conozcan más amplia e íntimamente, y de esta forma conseguir la

38. Ley de Enseñanza primaria de 1945. Recuperado de <http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/abc/1945/07/17/017.html>.

39. Este Cancionero nos fue prestado para su revisión por la Sra. Margarita Nebot de Son Severa, Mallorca.

perfecta unión de nuestra Patria, logrando que las próximas generaciones, compenetradas en un mismo sentimiento espiritual, hagan una realidad “La unidad entre los hombres y entre las tierras de España” (introducción sin número de página ni fecha).

Aunque en la década del 50 persiste el sentimiento patriótico y la influencia de la Iglesia, hay una apertura en el mundo de la educación, alejándose progresivamente del adoctrinamiento dogmático y prestando una mayor atención a la calidad de los aspectos técnicos de la enseñanza. Se explica en el documento “Historia del Sistema Educativo Español”⁴⁰ preparado para el informe de la Organización de Estados Iberoamericanos de 1997, que la expansión económica, el proceso de industrialización, la explosión escolar y las tensiones internas del sistema político que se hicieron patentes en la década del 60, hicieron indispensable una reforma total y profunda del sistema educativo. Esta reforma ve la luz con la Ley General de Educación de 1970.

52

Con respecto a nuestro tema, esta ley constituye un avance pues aparece la música con entidad propia dentro del Área de Expresión Dinámica en las “Orientaciones Pedagógicas para la Educación General Básica⁴¹”, documento realizado por una comisión del Ministerio de Educación y Ciencia para aplicar la nueva ley durante el curso 1970-1971. Los objetivos de música incluyen el Desarrollo de la sensibilidad auditiva y artística, Desarrollo de actitudes de apreciación musical, Contacto con las grandes obras musicales, Habilidad para expresar ritmos conocidos, Capacidad de componer temas musicales, Capacidad para distinguir y comparar voces, instrumentos y tipos de actividad musical, Destreza en el manejo de algún instrumento musical, Capacidad para interpretar temas musicales, y Capacidad de improvisación. E incluyen sugerencias de posibles actividades.

Con la Ley General de Educación de 1970, se ponen las bases para dar a la educación musical una presencia comparable al resto de asignaturas de la formación básica, presenta una propuesta ambiciosa que profundiza en diversos aspectos de la educación musical formal.

40. Recuperado de <http://www.oei.es/quipu/espana/ESPA02.PDF>

41. Recuperado de

<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/74229/00820073008567.pdf?sequence=1>

2.1.5. La primera ley democrática: la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990)

La muerte del Jefe del Estado, Francisco Franco en 1975, da inicio a una serie de cambios que se hacen patentes en 1978 con una nueva Constitución. En el Capítulo Segundo⁴² (Derechos y Libertades), Artículo 27, se establecen los principios generales de toda la legislación en materia educativa (libertad de enseñanza, libre elección de formación religiosa, libertad de creación de centros docentes...).

En el año 1981 el Ministerio de Educación y Ciencia realiza una remodelación de los programas educativos de Educación Primaria en la que se establece por primera vez la distribución del tiempo y los horarios escolares. Para la educación artística se determinaba un horario de 5 horas semanales en el Primer Ciclo; 2 horas en el Segundo Ciclo y 2 horas en el Tercer Ciclo. Las orientaciones pedagógicas de la Ley de 1970, dan paso a los “Programas Renovados de Preescolar, Ciclo Inicial, Medio y Superior de la Educación General Básica”, donde aparecen organizados por bloques, los contenidos de artes plásticas y música, al igual que el resto de contenidos curriculares.

Para Preescolar y el Ciclo Inicial⁴³ estos serán: Formación Rítmica, Educación Vocal, y Educación Auditiva. Para el Ciclo Medio: Expresión y Comunicación a través de la Música, La música tradicional y colectiva, Fuentes de sonido, y Comportamiento del sonido en el lenguaje musical. Y para el Ciclo Superior: Expresión y Comunicación a través de la Música, La música tradicional y colectiva, Fuentes de sonido, Percepción de los elementos constitutivos de la música, y La música en la sociedad actual.

En 1989 el Ministro Javier Solana propone una nueva reforma del sistema educativo que dará como resultado, en 1990, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, conocida como LOGSE. Tanto la educación musical como el resto de áreas de conocimiento, están soportadas por un marco ideológico que valora especialmente los procedimientos y actitudes de los alumnos y tiene en cuenta las adaptaciones curriculares que puedan necesitarse para atender la diversidad del aula. La LOGSE fue concretándose según las diferentes comunidades en los diferentes currículos autonómicos, proyectos curriculares de centro y en las programaciones de aula.

42. Recuperado de http://www.congreso.es/docu/constituciones/1978/1978_cd.pdf

43. Orden del 17 de enero de 1981, BOE Núm. 18 del 21 de Enero. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/1981/01/21/pdfs/A01384-01389.pdf>

En *les Illes Balears*, se estableció el currículo de Educación Infantil en el Decreto 97/2004 de 26 de noviembre, incluyendo en su redacción objetivos, contenidos, criterios de evaluación y orientaciones pedagógicas. La finalidad de la Educación Infantil en el marco de la LOGSE es “el desarrollo físico, sensorial, intelectual, afectivo, social y moral de los niños” (Artículo 3). Para conseguir este objetivo, el currículo⁴⁴ propuesto por la *Conselleria d’Educació* proponía trece capacidades que la educación infantil debía desarrollar. Relacionadas con la música estaban:

- Desarrollar el placer estético mediante el conocimiento y aprecio de las diferentes manifestaciones naturales y artísticas de su entorno, y enriquecer y diversificar sus posibilidades creativas y expresivas mediante la utilización de recursos y medios a su alcance.
- Disfrutar de las manifestaciones culturales presentes en el entorno y conocer las que identifican a *les Illes Balears*, desarrollando actitudes de respeto, participación y pertenencia.

54

Estas capacidades se trabajaban en el Área Curricular denominada “La Expresión Artística y la Creatividad”. Los contenidos específicos de Educación Infantil del área de “Expresión Artística y Creatividad”, se presentaban en tres bloques: Expressió Plàstica, Expressió Musical i Expressió Corporal.

En la Educación Primaria de la LOGSE, la música tiene una presencia importante formando parte del Área Artística. El currículo quedó establecido en el Real Decreto 115/2004 con fecha de 23 de Enero. En la introducción de este decreto destaca el siguiente comentario que consideramos no ha perdido vigencia:

La escuela es un reflejo de la sociedad en la que está inserta. Actualmente, más que nunca, es un crisol de culturas y sólo través del desarrollo de la capacidad de comunicación se pueden comprender entre sí los miembros que la forman y facilitar el intercambio de pautas culturales y modos de concebir el mundo que nos rodea (RD 115/2004, p. 5360).

La ordenación general de las enseñanzas de la educación infantil, primaria y secundaria obligatoria en *les Illes Balears* fue establecida en el Decreto 56/2004 de 18 de Junio; y los objetivos y contenidos del Área de Educación Artística (presentes en el

44. Recuperado de <http://www.siis.net/documentos/legislativa/16026.pdf>

Real Decreto 114/2004), fueron recogidos y adaptados en el Decreto 92/2004 del 29 de Octubre.

Dentro del Currículum de Educación Artística para la Educación Primaria de las Islas Baleares en el marco de la LOGSE⁴⁵, los objetivos incluyen el respeto y valoración del patrimonio cultural de las Islas, la utilización de la voz y el propio cuerpo como instrumentos de comunicación artística, y la comparación de experiencias creativas con manifestaciones de distintos estilos y culturas. Una invitación para la atención de la multiculturalidad en el aula.

Los contenidos de Música se encuentran organizados en cinco bloques temáticos: La Audición y la Creación, El lenguaje de la Música, La voz y sus recursos, Los materiales instrumentales: la expresión y la interpretación, y La Música y la Danza. En cada bloque, los contenidos se organizaron a través de Conceptos, Procedimientos, y la definición de Actitudes, Valores, y Normas que hay que promover a través de la enseñanza musical. Esta subdivisión estaba en consonancia con lo expresado en el decreto 115/2004, en el que se insistía en que:

El objetivo de la Educación Primaria no sólo se refiere al desarrollo de capacidades intelectuales, sino a la adquisición de valores y al desarrollo de actitudes tales como respetar las normas y a los demás en el marco del pluralismo democrático, ser responsables, ser capaces de trabajar en equipo, desarrollar un espíritu crítico, considerar un valor la tarea bien hecha y mostrar curiosidad e interés por el aprendizaje (RD 115/2004, p. 5359).

Para cada ciclo de la Educación Primaria (2 cursos cada ciclo), el Currículum de Educación Artística separaba los contenidos musicales en los cinco bloques ya mencionados intentando graduar la complejidad o requerimientos cognitivos de los alumnos a su desarrollo físico e intelectual.

Nunca antes de la LOGSE (ni después de ella), en la historia de la Educación Musical en España, se desarrolló para la educación de régimen general un diseño curricular tan detallado y completo tanto en contenidos como en orientaciones metodológicas.

45. Recuperado de <http://boib.caib.es/pdf/2004158/mp77.pdf>

2.1.6. De 2002 a 2006. La Ley Orgánica de Educación (2006)

Como antecedente de la Ley Orgánica de Educación (LOE), el 23 de diciembre del 2002 (BOE de 24-12-2002), apareció la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) que no llegó a aplicarse⁴⁶. Esta ley modificaba parcialmente la LOGSE, especialmente de interés para este trabajo en la reducción de contenidos y horas de enseñanza del Área de Educación Artística.

Aunque esta ley no llegaría a aplicarse, esta contracción del tiempo dedicado a las artes despertó las críticas de diversos sectores, y marcó una nueva tendencia en la aproximación a la formación artística. Con la disminución de contenidos y la simplificación de los objetivos, se buscaba una vivencia más experimental y general, y menos formativa, en el sentido tradicional del estudio teórico de los diferentes lenguajes.

56

El 3 de mayo de 2006 se aprueba la Ley Orgánica de Educación (LOE, BOE núm. 106, del 4 de mayo). En ella se incorporan conceptos nuevos como las Competencias Básicas, y toma especial valor el estudio e incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. El desarrollo de actitudes, y la organización de procedimientos y conceptos son, al igual que en la LOGSE, el eje que vertebra los desarrollos curriculares de la Educación Infantil y Primaria. Con el Decreto 71/2008 del 27 de junio, se estableció el currículum de Educación Infantil en *les Illes Balears*. Los principios metodológicos incluyen la atención a la diversidad, el enfoque y actividades globalizadas, la construcción de la identidad, la valoración y comprensión del entorno, el juego, y los aprendizajes significativos, activos y experimentales.

Los contenidos están organizados en 3 áreas de interés: Área de Conocimiento de sí mismo y Autonomía Personal, Área de Conocimiento del Entorno, y Área de Lenguajes, en el que se incorpora el Lenguaje artístico dividido en música y plástica.

Como principios transmisores de valores en esta etapa se encuentran los siguientes “Temas transversales”: Educación ambiental, Educación para la paz, Educación del consumidor, Educación vial, Educación para la igualdad de oportunidades entre sexos (coeducación), Educación para la salud, Educación cívica y moral.

46. Con el cambio de gobierno (de José María Aznar, del Partido Popular, al de José Luis Rodríguez Zapatero del Partido Socialista Obrero Español) se paralizó su calendario de aplicación, y la Ley fue derogada finalmente el 24 de mayo de 2006 por la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo.

Para Educación Primaria, La LOE presenta los aspectos básicos del currículum fijados por el estado como “enseñanzas mínimas”. En junio de 2008, se establece el currículum de Educación Primaria de *les Illes Balears* en el decreto 72/2008 que fija las orientaciones metodológicas, las competencias básicas, los objetivos, contenidos y criterios de evaluación correspondientes al conjunto de la etapa. Aparecen los siguientes valores que hay que fomentar entre los alumnos a lo largo de su formación escolar: Educación para la democracia y el conocimiento y práctica de los derechos humanos, Educación moral y cívica, Educación para la igualdad de oportunidades, Educación por la paz, por la igualdad de deberes y derechos entre las personas, Educación viaria, ambiental (Sostenibilidad. Conciencia sobre el cuidado y respeto hacia los seres vivos y su entorno. Uso de los recursos naturales), Educación del consumidor, Educación sexual y Educación para la salud (Hábitos de consumo y vida saludable).

Las Áreas de Conocimiento que se imparten en todos los ciclos son: Conocimiento del medio natural, social y cultural, Educación Artística, Educación Física, Lengua castellana y literatura. Lengua catalana y literatura, Lengua extranjera, y Matemáticas.

57

En el Currículum de Educación Artística de la LOE ya no se separan los contenidos musicales en cinco bloques, sino en dos ejes: “Percepción” y “Expresión”, que son comunes en su definición tanto para música como para artes plásticas. La presentación de contenidos pierde organización al no separarlos por bloques; los contenidos son más bien sugeridos que definidos, lo que implica una mayor libertad para el docente. Al igual que en Educación Infantil, esto puede significar una mayor libertad para el docente, que según su preparación podrá diseñar contenidos y actividades más adaptadas al grupo-clase. Por otra parte la reducción de horario y contenidos también se presta a la simplificación y banalización de la actividad, quedando en las manos del maestro según sus destrezas y entusiasmo, llevar las artes más allá del simple entretenimiento.

En la LOE aparece por primera vez el concepto de Competencias Básicas⁴⁷; con su inclusión se siguen las orientaciones dadas por organismos internacionales como la

47. El currículum de Primaria en las Islas Baleares explica que: las competencias básicas hacen referencia a la capacidad de utilizar los conocimientos y habilidades de manera transversal e interactiva, en contextos y situaciones que requieran la intervención de conocimientos vinculados a diferentes saberes (p.111).

OCDE⁴⁸ y la Comisión Europea, que las consideran como una vía para mejorar la calidad y la equidad del sistema educativo europeo. Igualmente se prepara a los alumnos para el Programa de Evaluación internacional del Plan PISA⁴⁹.

Según se lee en el currículo de Educación Primaria de la LOE, se consideran Competencias Básicas: “las que permiten a los alumnos conseguir su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaces de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida⁵⁰”. Que para esta etapa son:

1. Competencias en comunicación lingüística
2. Competencia matemática
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
4. Competencia digital y tratamiento de la información
5. Competencia social y ciudadana
6. Competencia cultural y artística
7. Competencia para aprender a aprender
8. Autonomía e iniciativa personal

Cada área del currículo debe contribuir al desarrollo de las competencias básicas. Para el Área de Educación Artística, y especialmente desde la música, resumimos y comentamos la contribución que esta hace a cada competencia⁵¹:

1. Competencia en Comunicación Lingüística

La música incorpora nuevo vocabulario que enriquece el intercambio comunicativo. A través de la canción, se suman al vocabulario, formas poéticas y

48. *Organization for economic co-operation and development.*

49. Recuperado de

http://iaqse.caib.es/documentos/avaluacions/pisa/pisa_2015/triptic_pisa_2015_cat.pdf

50. Currículum de Educación Primaria (p. 11).

51. Resumimos del apartado “*Contribució de l'àrea al desenvolupament de les competències bàsiques*” (p. 8). Recuperado de http://weib.caib.es/Normativa/Curriculum_IB/primaria/educacio_artistica.pdf

giros lingüísticos. Los instrumentos musicales, sus partes, lugares de origen y materiales de construcción e historia, brindan una oportunidad de intercambio sobre diversos aspectos de la cultura relacionada con el arte. El canto desarrolla las funciones relacionadas con el habla; respiración, dicción, articulación. La música y las artes plásticas invitan a la crítica de sus manifestaciones, practicando la argumentación y la valoración de obras y diversas situaciones culturales.

2. Competencia matemática

La música y las artes plásticas comparten principios de proporción y medida. Desde las habilidades básicas de contar y ordenar, necesarias para el ordenamiento rítmico, hasta los procesos de pensamiento que permiten seriar, clasificar y jerarquizar los fenómenos observados.

3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico

Trabajo perceptivo de formas, sonidos, materiales y texturas, tanto del mundo natural como cultural. El medio físico que requiere ser explorado, manipulado e incorporado para ser traducido en creación artística, recreándolo. Posicionamiento crítico ante la contaminación sonora, estética y ante soluciones estéticas desafortunadas. Concienciación sobre mantener un entorno agradable. Observación, exploración y recogida de información.

59

4. Competencia digital y tratamiento de la información

Uso de la tecnología como herramienta para mostrar procesos relacionados con la música. Acercar al alumno a la creación y al análisis de la imagen y el sonido y el mensaje que transmiten. Nuevas tecnologías como instrumento para provocar situaciones creativas y ampliación del conocimiento. Posibilidad de recuperar referencias e información del pasado, presente y del entorno próximo y lejano.

5. Competencia social y ciudadana

El trabajo artístico permite y requiere en diversas situaciones del trabajo en equipo, la cooperación, y asumir responsabilidades en grupo, siguiendo normas e instrucciones. Cuidado de materiales e instrumentos, aplicación de técnicas y uso adecuado de espacios. Satisfacción por el trabajo de grupo, desde el

esfuerzo común. Respeto, aceptación y entendimiento de las manifestaciones artísticas de otras culturas.

6. Competencia cultural y artística

La música tiene sus propios códigos, lenguajes y técnicas. Su ejercicio acerca al alumno a una percepción y comprensión del mundo desde una perspectiva que va más allá de lo material y cuantificable. Amplía las posibilidades de expresión del alumno. Promueve la iniciativa (expresión personal), imaginación y creatividad. El respeto por otras formas de expresión y pensamiento, las manifestaciones culturales próximas y de otros pueblos cuya observación y valoración proporciona criterios basados en el conocimiento. Formarse una opinión sobre los productos culturales, ampliar las opciones de tiempo libre. Enriquecimiento personal como producto del trabajo artístico.

7. Competencia para aprender a aprender

60

Se favorece la reflexión sobre procesos, manipulación de objetos, experimentación con técnicas y materiales, y la exploración sensorial que dota de criterios para ser aplicados en situaciones diferentes. Desarrollo de la capacidad de observación y la conveniencia de establecer pautas que la guíen para que proporcione información relevante y suficiente. La Educación Artística permite hacerse competente en aprender, obtener protocolos de indagación y planificar de procesos que se pueden aplicar a otros aprendizajes.

8. Competencia en autonomía e iniciativa personal

Exploración e indagación sobre mecanismos para adquirir conocimientos y buscar soluciones. A partir de la observación y exploración hasta el producto acabado (la producción artística), se requiere una planificación y esfuerzo para buscar resultados originales no estereotipados. Elección de recursos según lo que se busca, revisión del proceso. La creatividad requiere autonomía para poner en marcha procesos e iniciativas, y requiere flexibilidad ante las propuestas diferentes.

A través del estudio de la música y las artes plásticas en la escuela, se pueden desarrollar y ampliar todas las competencias señaladas para la Educación Primaria. Justamente de esta observación a través de la historia, (aunque no se denominaran competencias básicas), se ha justificado la inclusión del estudio de la música como

una disciplina valiosa dentro de la formación integral de los niños. A estas competencias habría que agregar además las habilidades en el campo de la motricidad gruesa y fina que se desarrollan con el estudio de la música (competencias motrices) y la capacidad para interactuar con emociones y percepciones estéticas en un plano superior a la realidad física inmediata (competencia emocional y trascendente).

2.1.7. Ley Orgánica para la mejora de la Calidad Educativa (2013)

El 9 de diciembre de 2013 se firma una nueva ley de educación en España, conocida como LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), que aparece en el BOE 295 del martes 10 de diciembre del mismo año. Responde su redacción al interés por elevar la calidad del sistema educativo especialmente criticado después de los resultados obtenidos en diversas pruebas a nivel europeo. Impulsada por el Partido Popular, para resumir los argumentos que han motivado la redacción de la nueva ley española, citamos:

(esta ley se presenta como) ...la principal herramienta para luchar contra los malos resultados académicos (que sitúan a España muy por debajo de la media europea) y los altos niveles de abandono escolar, que con su porcentaje de 28,5% dobla el de la Unión Europea, que se encuentra en el 14,5%, según datos de Eurostat. Otro de los objetivos planteados por la ley es, frente a los crecientes niveles de paro juvenil, integrar a los estudiantes en el mercado laboral cuanto antes, en un sistema de formación dual semejante al de Alemania⁵².

61

Son muchos los cambios que introduce la nueva ley, pero nos centraremos específicamente en los que afectan a la Educación Primaria ya que para Infantil no se introduce ningún cambio en cuanto al currículo, objetivos y orientaciones metodológicas. Quedando en manos de cada comunidad autónoma la manera de gestionar la educación plurilingüe que prescribe la LOMCE.

Siguiendo la publicación “*T'ajudam amb la Lomque*⁵³”, de la editorial *Santillana Illes Balears*, y repartida gratuitamente en centros y universidades, encontramos que para Primaria los principales cambios son:

52. Recuperado de http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2013-06-09/por-que-la-lomce-es-tan-polemica-los-educadores-contestan-al-ministro-wert_582976/

53. “Te ayudamos con la LOMCE”.

- La etapa deja de estar organizada por ciclos y pasa a comprender 6 cursos organizados en áreas.
- Desaparece el área de Conocimientos del Medio y se desdobra en Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza.
- Desaparece la asignatura “Educación para la Ciudadanía” y se incorpora “Valores sociales y cívicos” como alternativa a la Religión que en adelante será obligatoria.
- La lengua castellana o la lengua cooficial se utilizarán solamente como soporte en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Las asignaturas se reparten en tres bloques: Troncales, a las que se dedica como mínimo el 50 % del horario escolar (Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Matemáticas y primera lengua extranjera); Específicas, con un máximo del 50 % del tiempo del horario escolar y a las que se dedica un mínimo de tres cursos (deben verse siempre en cada curso: Educación Física y Religión – o su alternativa, Valores Sociales y Cívicos-, y elegir alguna de las siguientes: Educación Artística, Segunda lengua extranjera, o Religión/Valores Sociales y Cívicos que no se hubiera visto ya); finalmente el tercer grupo llamado “de Libre Configuración Autónoma” (donde estaría siempre la lengua cooficial, y 3 asignaturas que pueden ser, una de profundización o refuerzo de las asignaturas troncales, una no vista del bloque de asignaturas específicas, y una de un área por determinar) que serán reguladas por cada una de las administraciones educativas.

62

Con esta breve descripción vemos como la Educación Artística, dentro del área de asignaturas específicas, entra en directa competencia por la repartición del tiempo lectivo con el estudio de la lengua cooficial, la Educación Física y la Religión/Valores Sociales y Cívicos.

Otro cambio sustancial lo encontramos en las competencias (ya no son llamadas competencias básicas) según observamos en la siguiente tabla.

Competencias LOE (Anexo I del RD 1513/2006)	Competencias LOMCE (Art. 6)
Competencia en comunicación lingüística	Competencia en comunicación lingüística
Competencia matemática Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
Tratamiento de la información y competencia digital	Competencia digital
Competencia para aprender a aprender	Aprender a aprender
Competencia social y ciudadana	Competencias sociales y cívicas
Autonomía e iniciativa personal	Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
Competencia cultural y artística	Conciencia y expresiones culturales

Tabla 2. Competencias LOE-LOMCE (elaboración propia).

No creemos que sea casual o ingenuo el cambio de nombre en la competencia artística; no se busca ser competente en artes, basta tener conciencia de su importancia y conocer expresiones culturales.

En términos generales, la LOMCE se centra en reforzar las habilidades técnicas, como puede leerse en el tercer punto del artículo 6 donde insiste: “Se tiene que potenciar el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología⁵⁴”. Donde queda significativamente relegado el valor de las artes en la formación integral del alumno, es en los dos primeros cursos de primaria. La distribución horaria del currículo de les *Illes Balears*, ha dado un salto histórico de las 5 horas semanales de la LOGSE a las dos de la LOMCE. Sin embargo, se mantienen las dos horas semanales para el resto de los cursos de primaria. Por otra parte, hay que destacar también la presencia en esta ley de referencias sobre multiculturalidad (véase por ejemplo en los objetivos específicos que enunciaremos más adelante), y la participación de los padres en la educación, aspecto que es mencionado en cada una de las asignaturas de primaria.

54. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Con respecto a los contenidos de Música en Educación Artística⁵⁵, en *les Illes Balears*, se organizan en tres bloques, “Escucha”, “Interpretación Musical”, y “La Música, el movimiento, y la Dansa”. Cada bloque, además de los contenidos y los criterios de evaluación, incorpora como novedad los “Estándares de Aprendizaje Evaluables” que hay que tener en cuenta.

Finalizamos este apartado con los objetivos específicos del Área de Educación Artística de Primaria, que consideramos muy elocuentes en cuanto a contenido ya que básicamente son objetivos actitudinales.

1. *Viure amb les diferents produccions artístiques i gaudir-ne.*
2. *Conèixer, valorar, gaudir i respectar les diferents manifestacions artístiques del patrimoni cultural propi de les Illes Balears i d'altres indrets del món.*
3. *Aprofitar la multiculturalitat social que ens envolta per enriquir i ampliar el nostre bagatge artístic.*
4. *Indagar i experimentar les possibilitats del so, la imatge i el moviment com a elements de representació i comunicació, i utilitzar-les per expressar amb autonomia vivències, idees i sentiments.*
5. *Explorar i conèixer materials i instruments diversos, i adquirir tècniques i codis específics dels diferents llenguatges artístics per utilitzar-los amb finalitats expressives i comunicatives, lúdiques i creatives.*
6. *Mantenir una actitud activa i positiva que estimuli la percepció, la imaginació, la indagació i la sensibilitat i que permeti forjar un gust propi.*
7. *Conèixer i apreciar críticament algunes de les possibilitats dels mitjans audiovisuals i les tecnologies de la informació i la comunicació en les quals intervenen la imatge i el so, i utilitzar-los com a recursos per observar, cercar informació i elaborar produccions pròpies.*

55. Recuperado de http://weib.caib.es/Normativa/Curriculum_IB/primaria_lomce/curriculum_educacio_artistica.pdf

8. *Desenvolupar una actitud d'autoconfiança i de respecte amb la producció artística personal i aliena, i promoure capacitats de diàleg per rebre i expressar crítiques i opinions constructives.*
9. *Planificar i fer produccions artístiques, individualment o cooperativa, assumint diferents rols i col·laborant en la resolució dels problemes que vagin sorgint per aconseguir un producte final satisfactori.*
10. *Participar en situacions de contacte directe amb les obres musicals i plàstiques i conèixer algunes de les professions dels àmbits artístics, actuant de manera correcta i respectuosa i evitant actituds estereotipades o que impliquin discriminació.*

2.2. La Formación del Maestro de Música

La Universidad de Salamanca tiene el reconocimiento de haber sido la primera universidad europea en tener una cátedra de música. En 1254, Alfonso X promulga los estatutos que confieren a esta universidad la licencia para la enseñanza de la música (Carpenter, 1980). La universidad ofrecía la titulación de “Licenciado” y “Maestro en Artes” y para acceder a los estudios había que ser “Bachiller en Artes” (García-Bernal, 2013). Las funciones de los egresados estaban relacionadas con la composición musical, y la elección, formación y dirección de los músicos que trabajaban para la iglesia y la aristocracia, como ocurría en todos los reinos cristianos.

El estudio de la música siguió vinculado a la formación de músicos profesionales (aún desde niños) dentro de la Iglesia Católica, a la tradición familiar (músicos hijos de músicos) y, posteriormente, a los primeros conservatorios fundados en Europa desde el S. XVI. La excepción a la educación musical profesional, comenzó con la Reforma, pues Lutero, e igualmente Calvino, daban gran importancia a la educación musical, con lo cual los protestantes se iniciaban en la lectura musical y el canto desde las escuelas dominicales y las celebraciones litúrgicas (Fenlon, 1980).

Tanto en la edad media como en el renacimiento, al no existir educación elemental reglada, las clases bajas y trabajadoras, del mundo rural y urbano, trasmitían la formación práctica de padres a hijos o iniciándose como aprendices en un taller. Para aprender a leer, escribir y calcular, se requerían las clases de algún *maestro de primeras letras*. Progresivamente, la burguesía emergente imitó las prácticas sociales y culturales de las clases dominantes y requirió de la alfabetización que se fue

convirtiendo en una necesidad social consecuencia de los cambios que los tiempos modernos requerían, entre ellos, mano de obra más capacitada y formada. Explica Lorenzo (1995), que en la Real Cédula de Enrique II, firmada en fecha tan temprana como 1370, se ordena que los maestros de primeras letras *han de ser examinados* y se prohíbe enseñar a los que no lo hayan sido. Esta Real Cédula fue ratificada a lo largo de casi cuatro siglos por los Reyes Católicos (1500), Carlos I (1540), Felipe II (1573), Felipe III (1610), Felipe V (1719) y Fernando VI (1758).

Con la Reforma y la Contrarreforma, a nivel europeo las iglesias Católica y Protestante asumen la formación de maestros, convencidas de que esta es la vía para afianzar sus posturas ideológicas lo que lleva al florecimiento de escuelas religiosas a lo largo del continente europeo y americano (Escolano, 1982). A finales de S. XVI, destaca la labor de jesuitas y escolapios como formadores de maestros. Al aragonés José de Calasanz, fundador de la orden de los escolapios, se le reconoce la creación en Italia de la primera escuela para niños, pública y gratuita en 1597⁵⁶.

66

En Alemania tuvo influencia el pedagogo y filósofo checo, Juan Amós Comenius (1592 - 1670), conocido como Comenius, quien además de exponer sus teorías sobre la educación (activa y sensorial), desarrolló una metodología para la enseñanza de la música defendiendo la importancia del estudio de las artes (Oriol de Alarcón, 2005). La influencia *didactizante*, de Comenio y del también pedagogo Wolfgang Ratke (1571-1635), sería la base de la creación por parte de algunos príncipes alemanes de diversos *seminaria scholastica* para la preparación de profesores. En 1732 Federico Guillermo I fundaría la primera escuela normal, *Normalschule*, con carácter oficial; iniciativa que sería continuada por toda Alemania. En Francia destacaría el trabajo de San Juan Bautista de la Salle, con el centro de formación profesional de Reims (1684). Un siglo después aparecería la que se considera en Francia la primera Escuela Normal, creada por Decreto de la Convención Nacional en 1794 (Escolano, 1982).

Resume el pensamiento y la situación con respecto a la formación de maestros la siguiente cita de Escolano (1982, p. 56):

56. Alonso, P. M. (sin fecha). José de Calasanz (1557-1648), Fundador de la Escuela Popular Cristiana. Artículo publicado en la web del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación. Recuperado de www.icceciberaula.es/docs/revistas/Calasanz-fundador.pdf

Las últimas décadas del XVIII y las primeras del XIX configuran un ciclo cultural de especial significación para la comprensión del origen de estas instituciones (las escuelas normales). Durante este período de entresiglos, la difusión de la Ilustración, los proyectos educativos de los revolucionarios franceses, el reconocimiento de éstos del derecho a la educación elemental, la expansión del filantropismo y de los movimientos en favor de la educación popular, la incipiente industrialización y la valoración de la educación como factor de apoyo a los nacionalismos y al nuevo orden liberal-burgués, entre otros factores, van a generar en toda Europa crecientes demandas de instrucción elemental y de maestros.

La educación elemental se convierte progresivamente en un logro de los estados modernos, reflejando la idea de nuevo orden social, más igualitario, con formas de relación social diferentes sólo alcanzable a través de la educación.

También en la España del S.XVIII queda la huella del pensamiento ilustrado. En Gaspar Melchor de Jovellanos⁵⁷ pueden seguirse las ideas de Rousseau⁵⁸ al defender la educación estética desde la infancia como necesaria para el cultivo de una personalidad armónica. Galino Carrillo (1993) explica que a partir de 1760 ocurren reformas significativas a nivel de educación; se centraliza la expedición del título de maestro que queda reservada al Consejo de Castilla (1771); los asuntos de los maestros, hasta entonces regulados por la Hermandad de San Casiano⁵⁹, pasan a depender del Colegio Académico de Primeras Letras (1780), que posteriormente se llamaría Real Academia de Primera Educación (1791). En esta Academia se dictará por primera vez una cátedra diaria de Educación y Enseñanza (1797); y finalmente, se crearán las primeras “escuelas normales”, que deberán servir de “norma” para el funcionamiento del resto de escuelas que se encarguen de la capacitación de los maestros de primeras enseñanzas. Se cierra el siglo XVIII con un *currículum* que preparaba a los maestros para enseñar primeras letras, doctrina cristiana, historia sagrada e historia de España (Lorenzo, 1995).

57. De quien se sabe que tocaba la guitarra durante su presidio en el Castillo de Bellver (ver Cueva Díaz, 2004).

58. Rousseau además de filósofo fue un compositor relevante, y creo un método de enseñanza musical que reseña Oriol de Alarcón (2005).

59. La Hermandad de San Casiano (Madrid) tenía hasta entonces el privilegio de examinar a los demás maestros del Reino (Toledo, Valencia, Barcelona, Sevilla...). Había sido creada en 1642 con permiso de Felipe IV. Ver Lorenzo (1995).

2.2.1. El siglo XIX y el establecimiento definitivo de las Escuelas Normales

La existencia de un sistema escolar moderno, de alcance nacional, requería la creación de un cuerpo docente formado en instituciones pedagógicas especializadas, bajo el control del estado, y que cuidara no solamente la formación cultural del maestro, sino también su preparación pedagógica (métodos de enseñanza modernos y práctica docente en aulas). Lorenzo (1995), comenta que las ideas del pedagogo suizo Johann Heinrich Pestalozzi llegan a España y rápidamente echan raíces en instituciones como la Escuela Pestalozziana de Tarragona (1803) y el Real Instituto militar Pestalozziano de Madrid (1806).

Entre las propuestas de Pestalozzi se encuentra el planteamiento de que la música debía enseñarse desde la primera infancia y unida al dibujo; y que era necesario estimular el juego en los niños como vía de aprendizaje con la idea de que aprendan y se diviertan (Carta XXIV a James Greaves⁶⁰).

68

Mallorca no estaba al margen de las nuevas corrientes educativas, aunque la influencia de estas en la educación pública se debiera, más que a la conciencia de los dirigentes y responsables del sistema escolar, al interés y la vocación de investigación y estudio de individuos verdaderamente sobresalientes. Son ejemplos Francesc Riutord⁶¹ (maestro de instrucción primaria superior y doctor en derecho canónico y civil), y Nicolás Pons (presbítero, maestro de primeras letras).

Sureda (1984) deja un retrato impresionante del aporte de estos maestros, desde el descubrimiento del método Pestalozzi por parte de Pons a través de las conversaciones que mantiene en Palma con Francisco Woitel⁶² en 1816, hasta la creación en 1835 de dos escuelas (una dirigida por Riutord y la otra por Pons) subvencionadas por el Ayuntamiento de Palma, donde se establecería el “Método de Enseñanza Mutua” de Lancaster y a la que podrían asistir maestros de los diferentes pueblos mallorquines que quisieran actualizarse en dicho método.

60. Pestalozzi, J. (2006). *Cartas sobre educación infantil*. Madrid: Tecnos. Recuperado de <http://peuma.e.p.f.unblog.fr/files/2012/06/Pestalozzi-Johann-Cartas-Sobre-Educacion-Infantil1.pdf>

61. Comas Rubí, F. (1998). Les aportacions de Francesc Riutort a la Inspecció General d'Instrucció Primària durant la segona meitat del segle XIX. *Educació i Cultura*, 11, 69-82.

62. Francisco Woitel (1775-), oficial suizo al servicio del monarca español, había conocido personalmente a Pestalozzi y dirigido el Instituto Pestalozziano de Tarragona (1803) y posteriormente el de Madrid (1806) y su destino en Mallorca era la isla de Cabrera donde realizaría estudios de Historia Natural. Ver Sureda (1980).

Explica también Sureda cómo en 1938 ambos maestros solicitan a la Diputación de las Islas Baleares que les subvencionen un viaje a París y Londres para observar la implementación de los nuevos métodos pedagógicos y el funcionamiento de la enseñanza elemental. Riutord y Pons informan sobre las observaciones realizadas durante su viaje. Las fundamentales son las que siguen, donde destaca para nuestro interés la concerniente al uso de la música:

En los países visitados la enseñanza elemental no se hace de forma unitaria como en las Islas sino de forma graduada.

- La educación que reciben las mujeres es la misma que la de los hombres.
- Observan la importancia que tiene la música y la gimnasia en la enseñanza elemental.
- Comentan la existencia de “salas de asilo para niños de ambos sexos de 2 a 7 años”. Posiblemente referidas a las escuelas de párvulos.

69

En 1839 se inaugura en Madrid, la primera Escuela Normal, el Seminario Central de Maestros del Reino. Este aparece a raíz de la Ley de 1838 que regula las enseñanzas Primarias. En la ordenación académico-institucional de la Ley, Escolano (1982, 61) destaca los siguientes aspectos relacionados con el magisterio:

- a. El establecimiento se configuraba como un "seminario" para pensionistas de provincias, aunque también podía admitir externos. El modelo de internado garantizaba la inculcación a los futuros maestros, a través de una convivencia minuciosamente reglamentada, el espíritu moral, pedagógico y político que pretendían sus fundadores.
- b. Para el ingreso en el centro se fijaban ciertos requisitos físicos, morales y culturales: edad de 18-20 años; ausencia de indicios de enfermedad, malformación y otros defectos; acreditación de buena conducta moral, política y académica; superación de un examen de ingreso para valorar los conocimientos adquiridos en las escuelas elementales. Se preveía además, un año de prueba.
- c. El plan de estudios comprendía dos cursos completos y las siguientes disciplinas: Religión y moral; Lengua castellana; Aritmética y Elementos de Geometría; Dibujo lineal; Elementos de Física; Elementos de Historia Natural;

Geografía e Historia; Principios generales de educación moral, intelectual y física; Métodos de enseñanza y Pedagogía; Lectura; Escritura. Se dejaba libertad para añadir otras materias, como la agrimensura y la lengua francesa e inglesa. Un currículum, como se ve, en el que los componentes de formación general pesaban fuertemente, lo que era inevitable en función del bajo nivel con el que accedían los alumnos al centro.

d. Las prácticas se realizarían en la escuela práctica aneja al Seminario.

De la primera promoción de Maestros en 1841, integrada por 43 alumnos, 33 venían de provincias y se convirtieron en multiplicadores de esta iniciativa con el respaldo oficial del momento (el Reglamento de 1843). Escolano apunta que en 1845 de las 49 provincias, 42 tenían escuela normal. Lorenzo (1995) completa esta información señalando que Montesinos no estaba contento con el plan de estudios encontrándolo excesivamente teórico, pobre en materias pedagógicas y en el tiempo dedicado a las prácticas. Como hemos comentado anteriormente, Montesinos tenía una idea muy clara sobre lo que debía ser la educación infantil y cómo debían estar formados los maestros.

En Mallorca continúa el proceso de modernización de la educación con la creación en 1841 de la primera escuela de párvulos y en 1842 la fundación de la *Escola Normal de Mestres de les Balears*. Se designa como director al ya mencionado Francisco Riutord (Sureda, 1984).

Con la Ley Moyano de 1857, la formación de los maestros se separa en Maestros incompletos (sin estudios pero a quienes después de un examen se les daba un certificado de aptitud pedagógica), Maestros elementales (con 2 años de formación), Maestros Superiores (con 4 años) y Maestros Normales (con 5 años de estudio). El plan de estudios para los Maestros de enseñanza elemental es casi idéntico al del Seminario Central de Maestros de 1839, al que ya hemos hecho referencia, aunque aparecen de forma separada los “Principios de Educación y Métodos de Enseñanza”, y las “Prácticas de Enseñanza”. No hay ninguna mención al estudio o formación en el campo de las Bellas Artes. La primera Escuela Normal para Maestras aparece en 1858 ubicada en lo que fueron las instalaciones de la escuela lancasteriana para niñas (Lorenzo, 1995).

En 1880 se crea la *Institución Mallorquina de Enseñanza* en Palma, inicialmente denominada Escuela Mercantil ya que tenía como objetivo original la formación de

futuros comerciantes y empresarios. Fue fundada por Alejandro Rosselló (futuro director de Instrucción pública, gobernador de Madrid y ministro de Gracia y Justicia) siguiendo el ideario de la Institución de Libre Enseñanza de Madrid. Esta escuela laica, tuvo una importante repercusión entre los maestros de las Islas Baleares a través del Boletín que editara desde su fundación, su biblioteca, y los ciclos regulares de conferencias y actos culturales que organizaba. Destacó como importante animador de esta iniciativa el maestro Mateo Obrador (Colom, 1994).

Con respecto a la inclusión de asignaturas con contenido artístico en los planes de estudio nacionales, no se producen cambios hasta la aparición en 1898 de la Ley de Presupuestos. En el Artículo 29 se especifica que en las Escuelas Normales de Madrid se estudiaría: Religión y Moral e Historia Sagrada, Antropología y Pedagogía Fundamental, Historia de la Pedagogía, Derecho, Economía Social, Legislación Social, Estética y Literatura general y española, e Inglés o alemán y Prácticas de Enseñanza (Holgado, 2002). La inclusión de dos asignaturas sobre pedagogía y una donde se habla de literatura y estética, representa un cambio interesante de perspectiva en lo que se refiere a los saberes del maestro.

71

Para incorporar contenidos prácticos relativos a las artes todavía habrá que esperar al próximo siglo. Hasta finales del XIX se mantienen los cuatro niveles en la formación de maestros: incompletos, elementales, superiores y normales. La subsistencia de maestros sin titulación refleja que todavía las escuelas normales no proveían el suficiente número de maestros calificados para cubrir las necesidades educativas de la población infantil.

2.2.2. El siglo XX. Del título unificado a la formación universitaria de maestros

En 1901 el nuevo Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes incorpora los estudios elementales de Magisterio a los Institutos Generales y Técnicos de segunda enseñanza; desaparece así, debido a la precaria economía del momento, el grado de Maestro Normal. Este, junto a otros cambios (creación de institutos generales y técnicos, clases nocturnas para trabajadores, cambio de los planes de estudio universitarios, graduación en el escalafón del personal docente, etc.) forman parte de la llamada Reforma de Romanones (Villacorta, 1989). En 1903 volverían momentáneamente los estudios de Magisterio a las Escuelas Normales hasta la creación ese mismo año de la Escuela Superior del Magisterio, que se considera un antecedente al acercamiento entre la formación de maestros y la Universidad (Escolano, 1982).

En 1914 el Ministro Francisco Bergamín a través del Real Decreto de 30 de agosto, entre otras disposiciones, unifica el título de maestro eliminando la división de grados y suprimiendo el “certificado de aptitud” que validaba la existencia de maestros sin formación. La carrera de maestro que se estudia en la Escuela Superior de Magisterio, queda entonces organizada en cuatro cursos con un plan de estudio que sorprende por la presencia de la música en los dos primeros años de formación tanto de maestros como de maestras. Siguiendo a Escolano (1982, p.68) Las asignaturas de estos dos cursos son para el Primer Curso: Religión e Historia Sagrada, Teoría y práctica de la lectura, Caligrafía, Nociones generales de geografía y geografía regional, Nociones generales de historia e Historia de la Edad Antigua, Nociones y ejercicios de Aritmética y Geometría, Educación Física, Música, Dibujo y Costura (para las maestras).

72

En el segundo curso: Religión y Moral, Gramática castellana, Caligrafía, Geografía de España, Historia de la Edad Media, Aritmética y Geometría, Pedagogía, Educación Física, Música, Dibujo, Bordado y corte (maestras). En el tercer y cuarto curso desaparecen el dibujo y la música y aparecen dos cursos de Francés, y Física (en 3º curso) y Química (4º curso). Además de mantenerse las asignaturas de corte y labores para maestras (2º curso) y economía doméstica (maestras de 4º curso) y Agricultura (maestros de 4º curso).

Con la llegada de la República, además de la consolidación de un ideario en contacto con las novedades pedagógicas del resto de Europa, se continúa el acercamiento de las Escuelas Normales a la Universidad. El ingreso al magisterio se realiza después del Bachillerato, establecido en seis años, lo que garantiza una formación de base para los nuevos maestros. En el Decreto del 9 de septiembre de 1931, la reforma educativa organiza la formación de maestros en tres períodos, uno de cultura general, uno de formación profesional y un tercero de práctica docente en las escuelas primarias. Explica Escolano (1982) que el currículo se articula en tres grupos de estudio: a) conocimientos filosóficos, pedagógicos y sociales; b) metodologías especiales; c) materias artísticas y prácticas. Y en el tercer y último curso se incorporan por primera vez en la historia de la formación de maestros contenidos relacionados con las “enseñanzas especiales”: párvulos, retrasados, superdotados, etc.

Según los artículos 1, 7 y 8 del Decreto, las asignaturas hasta el cuarto curso son: para el primer curso: Elementos de Filosofía, Psicología, Metodología de las Matemáticas, Metodología de la lengua y de la Literatura Española, Metodología de las Ciencias Naturales y la Agricultura, Música, Dibujo, Trabajos manuales o Labores, Ampliación

facultativa de idiomas. Para segundo curso: Fisiología e Higiene, Pedagogías, Metodología de la Geografía, Metodología de la Historia, Metodología de la Física y la Química, Música, Dibujo, Trabajos manuales, Ampliación facultativa de Idiomas. En tercer curso: Paidología, Historia de la Pedagogía, Organización escolar, Cuestiones económicas y sociales, Trabajos de Seminario, Trabajos de especialización. En cuarto curso: Prácticas de enseñanza.

El cambio en el planteamiento de la formación docente es evidente con la aparición de materias “metodológicas” en comparación con los anteriores planes donde primaba la formación cultural sobre la docente. La formación artística de los maestros se consolida con la presencia de la música y el dibujo en dos de los tres años de estudio.

Con la legislación franquista de 1940 las variaciones introducidas no constituyen en realidad un nuevo plan de estudios, más bien una poda en los planteamientos de la ideología republicana: laicismo, coeducación, libertad científica y pedagógica. El 17 de mayo de ese año, por decreto del Ministerio de Educación Nacional, la Institución de Libre Enseñanza (proyecto educativo que defendía la libertad de cátedra y la independencia de la religión y política) fue declarada ilegal, aplicándose el decreto 108 de la Junta de Defensa Nacional de 1936 (Guereña et al., 1994). Se instaura el “plan bachiller”, en el que los bachilleres cursando un complemento de 12 asignaturas obtenían el título de maestros. Este plan venía a suplir las bajas docentes producidas por la guerra, el exilio y las campañas de “depuración” de los maestros republicanos (Escolano, 1982).

La Ley de Educación Primaria de 1945 incluye la reordenación de la formación de maestros, cuyo nuevo currículo aparece en 1950 en el Reglamento de Escuelas. La incorporación de asignaturas de marcado corte ideológico (educación política y religiosa) además del peso dado a la educación física fue en detrimento de la capacitación profesional de los docentes. La música se contempló apenas como una base para la enseñanza de canciones populares y patrióticas (Ley de Educación Primaria, Art. 38). Los “Cuestionarios” que complementaban la ley de 1945 incorporaban instrucciones y orientaciones sobre la puesta en marcha de esta Ley. En el Artículo 44 y con respecto a las actividades complementarias que podían llevarse a cabo en la escuela, Oriol de Alarcón (2005, p. 3) cita:

- a) La función docente se complementará con actividades pedagógicas y sociales que tiendan a perfeccionar la formación de los alumnos o a prestarles ayuda por

medio de instrucción complementaria. b) Las agrupaciones artísticas que organicen festivales con recitados, escenificaciones, conciertos...”.

Estos festivales tenían que ser organizados por los maestros quedando a su buena voluntad y disposición el hacerlo o no, ya que su formación musical tenía apenas un carácter formativo elemental.

La progresiva industrialización y el desarrollo económico del país fueron produciendo cambios sociales que dieron una nueva perspectiva a la visión en la formación de los maestros. En 1967 y aún con la misma base ideológica del nacional-catolicismo, aparece una nueva Ley que retoma el nombre de Escuelas Normales para los centros de formación de maestros. Esta amplía la formación con tres cursos después del bachillerato donde uno es de prácticas, completado con seminarios y cursillos de especialización. Esta ley considera el acceso directo a la profesión docente para los titulados con mejor expediente académico, reservándoles a estos maestros un 30% de las plazas vacantes, una práctica meritocrática que debió significar un estímulo para los estudiantes más destacados. En 1970 aparece la Ley General de Educación y financiación educativa que marca un cambio importante tanto en la aproximación pedagógica como en la valoración de la figura del maestro. Oriol de Alarcón (2005, p. 4), resume así los aportes de esta ley:

74

1. Igualdad de oportunidades de la población escolar.
2. Apertura pedagógica.
3. Preocupación por la calidad de la educación.
4. Reforma de los planes de estudio y contenidos de la enseñanza.
5. Autonomía de los centros.
6. Innovación pedagógica. Se prevén nuevos métodos y técnicas de enseñanza.
7. Formación y perfeccionamiento del profesorado y dignificación social y económica del personal docente.

Con la Ley General de Educación de 1970, las Escuelas de Magisterio se incorporan a la Universidad y nacen los Institutos de Ciencias de la Educación (I.C.E.) vinculados a las universidades.

La educación musical formaba parte de los contenidos de Educación Primaria dentro del área de Expresión Dinámica junto con la Educación Física y los Deportes. Como asignatura de obligado cumplimiento, se desarrolla un plan de estudios con objetivos y contenidos específicos, pero su implantación seguirá dependiendo de la buena voluntad y formación del maestro en esta área. La ausencia de una reglamentación jurídica sobre quién debía dar los contenidos musicales permitió que en muchos centros la música quedase abandonada a los mínimos conocidos del canto escolar.

2.2.3. El Maestro Especialista en Educación Musical. La Diplomatura Universitaria

Con la promulgación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) el 3 de Octubre de 1990, se logra, por primera vez en la historia de la educación musical española, que en la escuela la música sea impartida por profesores especialistas, según se especifica en el Capítulo 2º, artículo 16 de dicha Ley. En 1991, aparece el título universitario de Maestro en Educación Musical a través de la Orden Ministerial de 19 de Abril de 1990⁶³ lo que vino a significar la incorporación de un personal docente especializado o habilitado para tales funciones (Informe sobre el estado y situación del Sistema Educativo, Curso 1990-1991. p. 74).

75

En el Real Decreto 1140/1991 (BOE núm. 244 de 11 de Octubre de 1991), se estableció el título universitario de Maestro en sus diversas especialidades (Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial y Audición y Lenguaje), teniendo la consideración de diplomatura según el artículo 30 de la Ley de Reforma Universitaria. En este decreto, aparecen las directrices generales propias de los planes de estudio para obtener el título.

Con respecto a la especialidad de Educación Musical, la primera de estas directrices establece que las enseñanzas ofrecidas deben “proporcionar una formación orientada al desarrollo de la actividad docente en los correspondientes niveles del sistema educativo, integrando aspectos básicos con la preparación específica en la Especialidad de Educación Musical” (RD 1140/1991). Los aspectos básicos estaban conformados por las asignaturas obligatorias comunes al título de maestro en todas sus especialidades, y la preparación específica por las asignaturas troncales propias de la educación musical. Éstas eran, siguiendo el Real Decreto antes mencionado:

63. BOE 4 de mayo 1990.

1. Didáctica de la Expresión Musical: Principios de la educación musical escolar. Métodos y sistemas actuales de pedagogía musical. Programación y evaluación. Prácticas docentes.
2. Formación Instrumental: Estudio de un instrumento armónico o melódico.
3. Agrupaciones Musicales: Práctica de conjunto instrumental. Dirección. Repertorio escolar para diferentes tipos de organizaciones instrumentales y vocales.
4. Formación Rítmica y Danza: Elementos fundamentales de la rítmica. Distintos aspectos de la danza aplicada a la educación básica. Coreografías elementales. Improvisación. Repertorio.
5. Formación Vocal y Auditiva: Técnicas vocales y auditivas. La exteriorización e interiorización de la melodía. Repertorio.
6. Historia de la Música y del Folklore: Análisis de obras. Estudio de los diferentes períodos y estéticas.
7. Lenguaje Musical: Estudio teórico-práctico de los elementos musicales necesarios para la lectura e interpretación musical.
8. Practicum: Conjunto integrado de prácticas de iniciación docente en el aula, a realizar en los correspondientes niveles del sistema educativo, especialmente en las actividades de educación musical.

La especialidad de Educación Musical, en los estudios de Maestro, se estableció como enseñanza de primer ciclo con duración de 3 años y se mantuvo vigente hasta 2009/2010 cuando comenzaron las nuevas titulaciones de Grado.

El plan de estudios de Magisterio en la especialidad de Educación Musical, significó una vuelta al estilo de currículo con una amplia base de formación técnica y poca carga didáctica, aspecto que ya había sido cuestionado en planes de estudios generales en la formación de maestros⁶⁴.

64. Quizá la oportunidad de formar maestros especializados nubló la visión sobre los requerimientos reales del maestro de música en la escuela. Como tutores de prácticas durante más de una década, se hizo habitual que escucháramos de los alumnos de la diplomatura de magisterio musical, ya extinta, la

2.2.4. El Grado en Educación Infantil y en Educación Primaria. La Formación de los Maestros en el Espacio Europeo de Educación Superior

Con la aparición del Real Decreto 55/2005 (BOE núm. 21 de 25 de Enero de 2005), que deroga el 1440/1991 (BOE núm. 244 del 11 de Octubre de 1991), se establecen las “nuevas estructuras de las enseñanzas universitarias, de acuerdo con las líneas generales emanadas del Espacio Europeo de Educación Superior”. Con este cambio se ha buscado unificar o hacer comparables las titulaciones españolas con las europeas, para favorecer la movilidad y competitividad de estudiantes y profesionales. El primer cambio que se derivó de este decreto fue el paso de titulaciones de ciclo corto (diplomaturas) y ciclo largo (licenciaturas), sin continuidad obligatoria entre ellas, a un sistema de dos ciclos consecutivos (grado y máster) que pueden continuarse con un tercer ciclo de doctorado.

Otro cambio se deriva de la implantación del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos, o créditos ECTS (*European Credits Transfer System*), que se basa en el análisis y cuantificación de la carga de trabajo que necesita el estudiante para alcanzar los objetivos de un programa (clases, estudio, trabajos, preparación de exámenes, practicum) y no solamente en las horas lectivas (teóricas, prácticas y de practicum) que definían el crédito universitario tradicional. Para obtener el nuevo título de grado se propuso una duración estándar de 240 créditos que permite “establecer un único nivel de grado fácilmente reconocible, con contenido formativo completo y perfiles profesionales bien definidos” (MEC, 2006, 6).

Otra novedad son los cambios en las metodologías de enseñanza-aprendizaje, la evaluación y en la revisión de las competencias que deben tener los egresados, pues la ampliación de 208 créditos (1 crédito = 10 horas lectivas) que como media tenían las titulaciones de primer ciclo, a 240 créditos ECTS (1 crédito = entre 25 y 30 horas de trabajo del alumno), se traduce también en un aumento de enseñanzas prácticas, prácticas externas y movilidad del alumnado, lo que le exige una participación responsable y aún más activa en su propia formación.

La distribución del plan de estudios en créditos ECTS por tipo de materia para Educación Infantil es 102 créditos en asignaturas de Formación Básica, 72 en

queja sobre el exceso de teoría que recibían durante los tres años de formación y la sensación de preparación insuficiente en los recursos didácticos cuando tenían que afrontar el período de prácticas.

Asignaturas Obligatorias, 12 en Asignaturas Optativas, 48 de Prácticas Externas, y 6 para el Trabajo de fin de grado, lo que hace un total de 240 créditos ECTS (ECI/3854/2007, de 27 de diciembre). Para Educación Primaria, los créditos se distribuyen en 60 de Formación Básica, 120 de Asignaturas Obligatorias, 9 de Optativas, 45 de Prácticas Externas, y 6 para el Trabajo de Fin de Grado. Igual que en Educación Infantil, una titulación de grado con 240 créditos ECTS (ECI/3857/2007, de 27 de diciembre).

Con estos cambios en los estudios de Maestro, la Educación Musical se ha perfilado como una mención en la titulación de Grado en Educación Primaria y como un grupo de asignaturas de corte artístico dentro de la titulación de Grado en Educación Infantil.

A. El Grado de Educación Infantil

78 Siguiendo el Plan de Estudios de Título Oficial de Grado en Educación Infantil de la *Universitat de les Illes Balears* (UIB), de acuerdo con el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, encontramos que las competencias están relacionadas con “Saber ser” (Competencias personales-relacionales), “Saber” (Competencias académico-disciplinares), y “Saber hacer” (Competencias profesionales). Entre las competencias profesionales, se encuentran las vinculadas con la música, y estas son:

1. Capacidad de promover la creación, interpretación y apreciación de las artes y las tecnologías asociadas como instrumentos de cooperación y comunicación no verbal.
2. Capacidad para promover y valorar la creatividad a través del desarrollo de la percepción no estereotipada y del pensamiento divergente.
3. Capacidad para fomentar los valores estéticos como elemento transversal a todas las disciplinas.

En la planificación de la enseñanza, la formación básica está integrada por siete módulos de asignaturas. En el módulo séptimo, llamado de *Comunicación y representación* se encuentran las asignaturas del ámbito artístico (Música, expresión plástica y corporal):

- Fundamentos de la educación musical: vocal, auditiva y rítmica (obligatoria de Primer Curso)
- Educación artística y estética. Fundamentos del arte plástico y visual (obligatoria de Segundo Curso).
- La educación corporal y musical del maestro (obligatoria de Segundo Curso).
- La representación escénica en la escuela infantil (obligatoria de Segundo Curso).
- Proyectos artísticos en la primera infancia (obligatoria de Cuarto Curso).

En general, son asignaturas formativas que están en relación con el currículo de educación infantil y deberían garantizar la capacitación del maestro para el trabajo musical del aula.

B. El Grado de Educación Primaria

79

Siguiendo el Plan de Estudios de Título Oficial Grado en Educación Primaria de la *Universitat de les Illes Balears*, de acuerdo con el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, las competencias que debe desarrollar el Maestro de Primaria se organizan según los bloques establecidos en la Orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre; estas son las Competencias de Formación Básica (Aprendizaje y desarrollo de la personalidad, Procesos y contextos educativos, Sociedad familia y escuela), Competencias Didáctico Disciplinarias (Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Matemáticas, Lenguas, y Educación Musical y Plástica), Competencias sobre las Prácticas, y Competencias Transversales.

Las competencias profesionales vinculadas a la música se encuentran entre las competencias Didáctico Disciplinarias, en el apartado de Educación musical, plástica y visual. En la Orden mencionada, se describen las siguientes:

- Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes musical plástica y visual.
- Conocer el currículo escolar de la educación artística en sus aspectos plástico, audiovisual y musical así como la creación de recursos a partir de los

contenidos del currículo que permitan fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades musicales y plásticas dentro y fuera de la escuela.

- Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.

A estas competencias, en la UIB se agregan como competencias básicas:

- Conocer, valorar y seleccionar obras musicales y artísticas de diferentes estilos, tiempos y culturas y los fundamentos de la cultura y patrimonio popular.
- Promover y mejorar la sensibilidad estética y auditiva mediante la práctica de la observación de las obras de arte y de la práctica del canto y educación del oído y la vista en el reconocimiento de las características de las diferentes obras y textos musicales.
- Conocer y dominar los principios de expresión y comunicación corporal, más directamente relacionados con el hecho musical y con la rítmica y danza, así como los fundamentos del lenguaje musical, sus técnicas de representación y los fundamentos de armonía y ser capaz de utilizar referencias variadas para la improvisación individual o en grupo.
- Desarrollar y utilizar estrategias para garantizar el conocimiento, cuidado y higiene de la propia voz.
- Capacidad para conocer, comprender y valorar las manifestaciones perceptivas, estéticas, creativas, interpretativas, comunicativas, expresivas y representacionales en el ámbito plástico, visual y musical, del alumnado de diferentes culturas, en relación a su desarrollo y su contexto social, familiar y cultural, con sus características y diferencias individuales.

80

El plan se estructura en 3 grandes bloques, constituidos por 10 módulos, 18 materias y 69 asignaturas. Las Artes se encuentran en el Bloque Didáctico disciplinar en el Módulo de Educación musical, plástica y visual. Este módulo está integrado por seis asignaturas. Apuntamos los objetivos referidos a conocimientos musicales que se deberán adquirir:

- Conocer la teoría y la didáctica específica de la Educación musical y plástica, la programación y el diseño de sesiones para su enseñanza en primaria.

- Conocer materiales e instrumentos diversos y adquirir códigos y técnicas específicas de los diferentes lenguajes artísticos para utilizarlos con finalidades expresivas y comunicativas, lúdicas y creativas.
- Adquirir estrategias de intervención y de evaluación de los resultados.
- Conocer los elementos del currículo para su aplicación práctica dentro de la educación musical y plástica escolar.

En el Plan de Estudios de la UIB se presentan las menciones de este Grado: Orientación y Acción Tutorial, Apoyo Educativo, Audición y Lenguaje, Tecnología Educativa, Lengua Extranjera (Inglés), Educación Física, Educación Musical y Artística. Dichas menciones, de 30 créditos cada una, tienen la siguiente estructura: 12 créditos corresponden a asignaturas básicas y/u obligatorias de la titulación, 6 créditos correspondientes a una asignatura optativa necesaria para la mención, 9 créditos corresponden a prácticas escolares (prácticas externas) propias de mención, y 3 créditos correspondientes a la optativa de mención, a escoger de una oferta mínima de 9 créditos⁶⁵.

81

Partiendo de esta distribución de créditos y la clasificación de asignaturas entre Obligatorias y de Mención, en la Materia “Educación musical, plástica y visual” las asignaturas son:

1. Educación artística: plástica y visual. Didáctica en la escuela primaria (Obligatoria de 2º curso).
2. Educación artística: música. Didáctica en la escuela primaria (Obligatoria de 3º curso).
3. Formación musical (Optativa para la mención Ed. Musical y Artística).
4. Agrupaciones vocales (Optativa para la mención Ed. Musical y Artística).
5. Agrupaciones instrumentales (Optativa de la mención Ed. Musical y Artística).
6. Educación de la voz (Optativa para la mención Ed. Musical y Artística).

65. Recuperado de <http://estudis.uib.cat/grau/primaria/GEP2-P/assignatures.html>

De la revisión de competencias, objetivos y asignaturas de la titulación de Maestro de Primaria, hacemos dos observaciones básicas. La primera se relaciona con las competencias y objetivos que se pretenden alcanzar y el tiempo/créditos dedicado a asignaturas formativas en aspectos técnicos musicales. Nueve créditos (una asignatura obligatoria de 6 créditos y 3 créditos en optativas) es insuficiente para formar a un maestro de música preparado para afrontar el currículo de primaria (aún el de la LOMCE, con una hora de clase a la semana) sin que egrese con importantes carencias de formación. Esto es especialmente importante porque no hay una selección previa en el alumnado que aspira a esta mención. Si, por ejemplo, se exigiera a los alumnos interesados en la mención de música tener superados estudios básicos, entonces la formación universitaria centrada en la capacitación docente y la relación con el currículo de primaria, podría ser suficiente. Como docentes vivimos en más de una ocasión la experiencia de tener alumnos de mención que no tienen un nivel de lectura musical mínimo, o que no cantan, o que desconocen el uso básico del teclado. Una asignatura obligatoria no puede suplir estas carencias.

82

El segundo punto, relacionado específicamente con el tema de nuestra investigación, se refiere a la nula presencia o reflexión que encontramos en los contenidos de las asignaturas sobre el papel socializador de la música, o su posible utilización como recurso de atención a la diversidad. Esta ausencia no sólo se da partiendo de las asignaturas de música; la misma observación puede hacerse en la asignatura “Educación Inclusiva” (obligatoria de 2º curso). En las guías docentes consultadas⁶⁶ tampoco hay referencias al uso de las artes en general como herramienta o actividad favorable para la atención a la diversidad. Este punto lo desarrollaremos en la discusión final ya que lo consideramos importante en nuestra propuesta de trabajo.

66. Recuperado de <http://estudis.uib.cat/grau/primaria/GEP2-P/22111/index.html>

Capítulo 3.

Educación Inclusiva y Educación Musical

En este capítulo presentamos las referencias fundamentales sobre Educación Inclusiva y destacamos sus hitos más significativos. Igualmente repasamos el desarrollo de las ideas y aportes a través del tiempo sobre la influencia de la música en el hombre, y argumentamos por qué la música a nivel escolar puede considerarse una práctica inclusiva que debería potenciarse desde esta óptica. Consideramos las características que debe tener la clase de música en centros ordinarios para ajustarse a los principios de Educación Inclusiva, y analizamos con este criterio el perfil del docente, y las metodologías y los recursos a su alcance.

3.1. Educación Inclusiva

3.1.1. Marco Histórico

La presencia de colectivos heterogéneos es cada vez más patente en las ciudades y poblaciones del primer mundo; la calle y la escuela testimonian esta realidad reflejando la coexistencia de fenómenos de distinta complejidad que requieren una intervención que garantice la adaptación mutua y la convivencia pacífica y productiva que la sociedad moderna requiere para su desarrollo. Las migraciones, con importantes contingentes humanos provenientes de países del tercer mundo o de países con dificultades económicas, la presencia de etnias como la gitana, que aunque establecida desde hace décadas presenta una problemática propia que requiere una aproximación específica; la diversidad sexual, familiar, religiosa y la que resulta de distintos tipos de discapacidades; todos estos fenómenos, presentes y visibles, están siendo estudiados desde diferentes perspectivas; sanitaria, sociológica, política, económica y educativa. Es en este último campo donde se producen destacadas aportaciones que están generando un cambio de paradigma ante la diferencia. El ocultamiento, la indiferencia o la segregación se consideran ya prácticas anacrónicas, aunque sigan presentes en algunas situaciones específicas aún sin resolver; como es el caso de los guetos de inmigrantes indocumentados.

Esta relativamente nueva mentalidad ante la diferencia, que evidencia un importante grado de conciencia social, se suma a un mayor conocimiento científico sobre enfermedades, discapacidades, diversidad étnica, y al estudio de la heterogeneidad social que por sí misma engendran las diferencias socioeconómicas y culturales presentes en el mundo. Las necesidades de estos colectivos, cada vez con mayor voz, y la obligación de tomar medidas ante estas realidades, ha venido perfilando una acción que especialmente ha conseguido un espacio de investigación y opinión en el campo de la educación.

No puede obviarse la base fundamental que significó la Declaración Universal de los Derechos Humanos⁶⁷ proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948, ya que su texto ha venido iluminando, desde diferentes perspectivas, la manera de entender y analizar las relaciones entre las personas, sus aspiraciones y muy concretamente sus derechos como seres humanos. Su contenido ha afectado no solamente lo relativo a las libertades y el reconocimiento de que las diferencias no son impedimento para la reivindicación de los derechos⁶⁸ sino también, y de manera significativa, la concepción de que sólo a través de la educación puede establecerse y garantizarse a largo plazo que los DDHH sean una realidad para todos:

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 (Artículo 26, 2).

86

Las primeras denuncias sobre situaciones de desventaja social de las personas con deficiencias, se produjeron en los años 60. Se hacían eco del movimiento de rechazo que se estaba produciendo en países como Dinamarca, Noruega, Suecia e Italia hacia las escuelas de educación especial, expresión de la segregación tradicional de las personas con discapacidad. Varios aspectos confluyeron en este movimiento; un mayor conocimiento médico de las discapacidades, la formación de asociaciones de familiares para exigir y velar por sus derechos civiles y humanos, la sensibilización creciente de la sociedad ante estas realidades, y también la existencia de mayores recursos económicos provenientes de los gobiernos (León Guerrero, 1999).

De esta situación histórica surge el concepto de *integración*, en el que se considera que los individuos con necesidades especiales deben pasar a formar parte de la sociedad en igualdad de condiciones que el resto de ciudadanos, y que se sustenta en

67. Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/index.shtml>

68. Artículo 2: Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.

los principios de normalización, individualización y sectorización que resumimos a continuación.

Según expone Sanz del Río (1985), el principio de *normalización*, fue enunciado por el danés Neils Bank-Mikkelsen⁶⁹ en 1959, y recibió una formulación sistemática desarrollándolo en diferentes publicaciones el sueco Bengt Nirje⁷⁰ en 1969. Según Nirje (Sanz del Río, p. 11): “La normalización abarcaría también la posibilidad de vivir en un mundo hecho de dos sexos, en una casa normal, en un barrio normal, teniendo derecho a unos niveles económicos normales”.

En 1972, con la publicación del libro *The principle of normalization in human services*, Wolf Wolfensberger⁷¹ impulsa el conocimiento, discusión e investigación sobre normalización en el ámbito americano, proponiendo la denominación “Valorización del Rol Social” que tiene repercusión a nivel mundial. Ratifica la idea de que la persona con disminución de cualquier tipo pueda disfrutar de unas condiciones lo más parecidas a la de sus conciudadanos (Flynn y Lemay, 1999).

El principio de *individualización* considera a la persona con deficiencia como única, por lo que los procesos de intervención y educación deben respetar sus peculiaridades psico-físicas. Del desarrollo de este planteamiento parte el concepto de las ACI (adaptaciones curriculares individualizadas). Los anteriores principios se complementan con el de *sectorización* que hace referencia a la prestación de servicios asistenciales al sujeto con necesidades especiales en su propio entorno geográfico, evitando su movilización a otras poblaciones o ciudades (León Guerrero, 1999).

En 1978, aparece en el Reino Unido el Informe Warnock⁷², que revolucionó la aproximación a la educación especial presentando estadísticas que mostraban que el 20% de los niños en edad escolar tenían algún tipo de necesidad educativa especial en algún momento de su vida escolar. Y que de ellos, el 2% tenía dificultades físicas, sensoriales, intelectuales o emocionales que podrían ser permanentes. Para ese 2% de

69. Director de los Servicios para Deficientes Mentales en Dinamarca quien consiguió incorporar a la ley danesa el concepto de normalización.

70. Director Ejecutivo de la Asociación Sueca pro Niños Deficientes.

71. Alemán de origen nacionalizado norteamericano, fue investigador en el *National Institute on Mental Retardation* de Toronto, además de en diversas universidades en EEUU.

72. Encargado en 1974 por el secretario de Educación del Reino Unido en 1974 a una comisión de expertos bajo la dirección de Mary Warnock y publicado en 1978.

alumnos, tradicionalmente destinado a escuelas especiales segregadas se proponía la integración en escuelas regulares (Florian, Rose y Tilstone, 2003).

A nivel internacional, varios encuentros favorecieron e impulsaron el nuevo concepto de Inclusión Educativa, identificado en varios países como un movimiento de “Educación para Todos” (*Education for All* en los países anglosajones).

En 1990, en la Conferencia de Jomtien⁷³ (Thailandia) sobre *Educación para todos*, y posteriormente en la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales* de Salamanca⁷⁴ en 1994, ambas bajo el auspicio de la UNESCO, se reconoció la necesidad de una educación que, como principio y política educativa, integrara e incluyera a todos sin excepciones en las escuelas ordinarias. Y en el Foro Mundial sobre la Educación⁷⁵, realizado en Dakar en 2000, se enfatizó la importancia de la educación como un derecho humano fundamental, y la necesidad de escolarizar a los millones de niños (más de 113 millones para el año 2000) que se encuentran al margen de la educación básica buscando que puedan alcanzar los objetivos y finalidades de la Educación para Todos.

88

De la Declaración de Jomtien son destacables ideas como universalizar el acceso a la educación, y velar por la equidad en la posibilidad a este acceso, y muy especialmente en satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje que garanticen “que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo” (Declaración Mundial sobre educación para todos, Artículo 1).

En la declaración de Salamanca (Artículo 1) se expone la reivindicación de “la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación” e igualmente que:

73. Declaración Mundial sobre educación para todos, "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje". Recuperado de <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>

74. Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las NEE. ONU, Ministerio de Educación y Ciencia de España. Salamanca, 7-10 de junio de 1994. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

75. Conferencia de Dakar. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo (Artículo 2, punto 5).

Se insiste entonces en que esta orientación inclusiva abarca no solamente a las personas con necesidades educativas especiales (NEE) sino que es un derecho de todos, con lo que la inclusión se proyecta más allá de la educación, abarcando a la sociedad como conjunto.

3.1.2. Perspectiva Normativa

En España, los principios de Integración, Normalización y Sectorización, fueron recogidos en el *Plan Nacional de Educación Especial*, documento elaborado por el *Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes*⁷⁶ en 1978. La puesta en marcha de este plan tocaba al Instituto Nacional de Educación Especial, que se había creado en 1975 mediante el Decreto 1151/75, de 23 de mayo (Memoria del Real Patronato, p. 17) Sin dejar de mencionar que el apartado 1.1 del Artículo 149 de la Constitución Española⁷⁷ de 1978, recoge la competencia del Estado en “La regulación de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de los derechos y en el cumplimiento de los deberes constitucionales”. Vale la pena mencionar que de 1978 también es el Informe Warnock⁷⁸, que estudió la situación de la educación especial en el Reino Unido y se convirtió en un referente mundial sobre el tema, siendo en este informe donde se incorpora por primera vez la definición de Necesidades Educativas Especiales y Dificultades de Aprendizaje (Echeita, 2006).

En 1982 aparece la *Ley de Integración Social de los Minusválidos*⁷⁹ que ordena su integración definitiva (a menos que la profundidad de la minusvalía lo imposibilite) en

76. Los principios aparecen mencionados como: Principio de normalización de los servicios, Principio de integración escolar, Principio de sectorización de servicios y equipos multiprofesionales y Principio de individualización de la enseñanza. Memoria del Real Patronato sobre Discapacidad, p. 22. Recuperado de <http://www.rpd.es/documentos/Memo25a.pdf>

77. Artículo 149. Constitución Española de 1978. Recuperado de http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/constitucion.t8.html#a149

78. Con los resultados del “Comité de Investigación sobre la Educación de Niños y Jóvenes Deficientes” después de 4 años de investigaciones encargadas por el Departamento de Educación y Ciencia.

79. Ley de Integración Social del Minusválido. Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-25591>

el sistema ordinario de educación general español; y en 1985, aparece el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial⁸⁰ que sirve de base al Programa Experimental de Integración Escolar que implementa la incorporación de niños escolarizados en centros específicos para que puedan acceder a centros ordinarios (Moriña, 2002).

Las sucesivas leyes de educación de la era democrática, han recogido el tema de la atención a la diversidad según los avances pedagógicos y las orientaciones en política educativa de cada etapa administrativa.

En la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo⁸¹ (LOGSE) de 1990, se recogen y refuerzan los principios de normalización e integración (Capítulo V, Artículo 36.3) presentes en la Ley de Integración Social de los Minusválidos (1982) y en el Real Decreto 334/1985, y se presta especial atención a los alumnos que se encuentren en situación de desventaja y requieran compensación por las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos, “o de otra índole” (Título V, Artículo 63.1 y 63.2).

90

Marchesi⁸² (1994) apunta que la LOGSE “ha hecho de la Atención a la Diversidad un eje de su diseño y un horizonte en cuanto a sus finalidades” (p. 3). Con esta Ley se introdujo por primera vez en la legislación educativa el concepto de “Necesidades Educativas Especiales” como alternativa a términos tradicionales como deficiente, disminuido, inadaptado, discapacitado o minusválido; lo que representa un cambio profundo de terminología ya que elimina etiquetas peyorativas y considera las diferencias según los procesos de enseñanza y aprendizaje que cada alumno requiere. La LOGSE apunta además que las enseñanzas deben adecuarse y adaptarse de forma que garanticen el progreso de cada alumno, y que el sistema educativo dispondrá de los profesionales y profesores especializados para favorecer la participación de todos los alumnos en el proceso de aprendizaje (Capítulo V, Artículos 36 y 37).

80. Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial. Recuperado de http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/rd334-1985.html

81. LOGSE. Recuperado de http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1990-24172

82. En la Presentación de La Educación Especial en el marco de la LOGSE. Situación actual y perspectivas. Madrid, MEC, Secretaría de Estado de Educación (1994).

En La Ley Orgánica de Educación⁸³ (LOE) en vigor en España desde 2006, se establecen en el Título Preliminar los siguientes puntos donde por primera vez se hace referencia a inclusión educativa:

- La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.
- El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.
- La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.

91

Continuando en esta línea, en el Capítulo 1 (Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo) del Título II (Equidad en la Educación) se establece el compromiso de las Administraciones educativas en:

Asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Y en el punto tercero:

Las Administraciones educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas a las que se refiere el apartado anterior. La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará

83. Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se registrá por los principios de normalización e inclusión.

Con la LOE se lleva a cabo un nuevo cambio de terminología, los alumnos designados en la LOGSE como alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) pasan a llamarse en la LOE alumnos con “Necesidades Específicas de Apoyo Educativo⁸⁴” (NEAE). Este cambio cobra sentido en el más amplio concepto de inclusión, donde la identificación de las dificultades no se centra en las carencias personales, en el déficit del individuo (la perspectiva médica, terapéutica o psicológica), sino en los soportes y recursos que hay que ofrecerle (la perspectiva pedagógica y social) para que logre tanto los objetivos del currículo escolar, como tener una opción real de reconocimiento y promoción social en su comunidad.

3.1.3. Definición de Educación Inclusiva

92

La Educación Inclusiva se adentra en una reflexión amplia, en la que se consideran e identifican diversos colectivos en riesgo de exclusión educativa, se estudian sus necesidades y se intenta combatir las posibles consecuencias de inadaptación social o fracaso escolar. Entre estos colectivos se encuentran alumnos con necesidades de apoyo derivadas de Deprivación Sociocultural, en las que reconocemos factores ambientales, familiares, económicos o socioculturales (Arroyo y Soto, 1999), que asociamos con situaciones de pobreza, abandono, inmigración, o diferentes tipos de marginación. Cómo pueden estas problemáticas afectar la forma en que se establece el acceso a la educación, o cómo se relacionan con políticas que favorecen la exclusión, forma parte de la reflexión inclusiva pues se considera que se vulnera el derecho de muchos niños a recibir los beneficios de una educación compartida y participativa.

Para comprender el alcance de la ideología inclusiva que se ha venido perfilando desde los años 90 y que abarca más que un modelo de organización de centros, metodologías docentes o planificación escolar, hay que recalcar que el riesgo de exclusión también tiene que ver con directrices políticas y económicas, y que está relacionado con ideologías y prácticas excluyentes largamente afianzadas en la

84. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms-static/a76f416c-f67f-4497-847e-7d949d7fa12a/loe-titii-capi-seccion1-pdf.pdf>

sociedad, más allá del ámbito educativo. Esta idea forma parte del *Modelo Social* de interpretación de la discapacidad⁸⁵ desarrollado especialmente en el Reino Unido.

Como señala Parrilla (2002, p. 13):

Aunque la exclusión no es una situación reducida al siglo XX – ha existido a lo largo de toda la humanidad – es bien cierto que las exclusiones son hoy mayores. Ocupan de hecho un lugar importante en los discursos científicos, sociales y políticos. El efecto excluyente de la globalización y los grandes cambios de la nueva era han supuesto la aparición cada vez mayor de personas y regiones enteras que viven al margen de la sociedad, y ponen de manifiesto la necesidad primera de luchar contra la exclusión social.

La educación vuelve a ser entonces el camino para reconducir prácticas y costumbres, siempre que cuente con los apoyos gubernamentales y sociales que sustenten los cambios que se proponen.

La definición de Educación Inclusiva aparece matizada según la perspectiva de los autores e instituciones sensibles al tema. Entre las definiciones, identificamos las que dan mayor peso a aspectos prácticos (acciones, medidas, adaptaciones, participación y atención), y las que priorizan el contenido más ideológico (principios, derechos, reconocimiento, valoración). También hay un matiz entre las que parten de las dificultades de aprendizaje y la discapacidad; y las que sin especificar, engloban a todos los niños y jóvenes. Presentamos a continuación algunas definiciones y comentarios:

Para Uditsky (1993) es un:

Conjunto de principios que garantizan que el estudiante con una discapacidad es visto como una persona valiosa y necesaria en la comunidad escolar (Cardona, 2006, p. 120).

Para *Inclusion International* (1996):

La inclusión se refiere a la oportunidad que se ofrece a las personas con discapacidad a participar plenamente de todas las actividades educativas, de

85. El modelo social tiene que ver con el principio de accesibilidad, todos deben tener acceso a las mismas oportunidades de desarrollo, desde la educación hasta las actividades de ocio, juegos y deportes. Y todas las instalaciones y ambientes de intercambio social y cultural deben permitir su uso a las personas con discapacidad.

empleo, consumo, recreativas, comunitarias y domésticas que tipifican a la sociedad del día a día (Álvarez, 2004, p. 164).

Para Arnaiz (1997):

Se procurará, según sus intereses, la participación de los alumnos con dificultades en todos los aspectos de la vida escolar y social de la escuela y del barrio, desde la guardería hasta el instituto, considerando también la posibilidad de que continúe su educación en la universidad (González, 2000, p. 181)

Para Barton (1998, p. 85):

Inclusión es un proceso. La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo ese alumnado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos -en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilo del profesorado, roles directivos- tendrá que cambiar. Y ello porque educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes.

94

Para Booth y Ainscow (1998):

La idea de inclusión implica aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de estudiantes, y reducir su exclusión del currículum común, la cultura y la comunidad (Parrilla, 2002, p.18).

Para Armstrong (1999):

Un sistema de educación que reconoce el derecho a todos los niños y jóvenes a compartir un entorno educativo común en el que todos somos valorados por igual, con independencia de las diferencias percibidas en cuanto a capacidad, sexo, clase social, etnia o estilo de aprendizaje (Arnaiz, 2002, p. 18).

Para Stainback y Stainback (1999, p. 22):

En la enseñanza inclusiva, la responsabilidad se sitúa en el personal de la escuela que debe preparar una situación que satisfaga las necesidades de todos los alumnos.

Para Arnaiz (2002, p. 17):

...La educación inclusiva es ante todo y en primer lugar una cuestión de derechos humanos, ya que defiende que no se puede segregar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad o dificultad de aprendizaje, género o pertenencia a una minoría étnica...

Para Giné (2009), entre varios puntos donde también enfatiza la participación del alumnado tanto en la escuela como en la cultura y la comunidad, y la transformación de la normativa y práctica de los centros, destacamos que la inclusión tiene que ver con:

La presencia, participación y el éxito de todo el alumnado expuesto a cualquier riesgo de exclusión, y no sólo de aquellos con discapacidad o con necesidades especiales.

Para Font (2009, p. 119):

La inclusión se entiende como un proceso a través del cual las escuelas intentan descubrir formas mejores y más eficaces de responder a la diversidad. Tiene que ver con aprender a vivir con la diferencia y aprender de la diferencia. Hace referencia al proceso de transformación de las escuelas con el objeto de aumentar la participación y el aprendizaje y, al mismo tiempo, reducir la exclusión del currículum, la cultura y la vida escolar. En este sentido, la inclusión no se equipara a un estado perfecto, si no a un proceso continuado de mejora que nunca termina.

95

Para *Inclusion Europe* (2009):

La Educación Inclusiva ha evolucionado hacia un movimiento para desafiar a las políticas y prácticas exclusivas y ha ganado terreno en las últimas décadas para convertirse en una propuesta favorita para tratar las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos en escuelas y clases comunes. Las iniciativas internacionales de las Naciones Unidas, UNESCO, el Banco Mundial y las ONG, en conjunto, han resultado en un consenso siempre creciente de que todos los niños tienen el derecho de ser educados todos juntos, sin tener en cuenta sus discapacidades o dificultades, sino sus capacidades y sus necesidades de apoyo; que la educación Inclusiva es un derecho humano y que tiene buen sentido tanto educativo como social (Guía REINE, 2009, p. 9).

Así pues, una escuela inclusiva, como síntesis de las definiciones señaladas, es aquella donde se benefician todos los alumnos. Educa a todos en un único sistema de

educación, que proporciona los apoyos necesarios a alumnos y profesores, y ofrece situaciones estimulantes y enriquecedoras de enseñanza y aprendizaje para el éxito de todos. Giné (2001, p. 10) recoge las siguientes consideraciones de la UNESCO respecto a la educación inclusiva:

1. Avanzar hacia la inclusión no es esencialmente un trabajo de reestructuración de la educación especial, ni tan solo de la integración.
2. Tiene que ver con todos los alumnos y no únicamente con aquellos que tienen necesidades especiales.
3. Tampoco debe considerarse como un objetivo en sí mismo, sino más bien un intento de mejorar la calidad de todo el sistema educativo para que pueda atender convenientemente a todos los alumnos.
4. No es una cuestión puramente de recursos, a pesar de que éstos sean necesarios.
5. La educación inclusiva tiene que ver con la capacidad de “construir” una escuela que responda a la diversidad de necesidades de los alumnos.
6. La inclusión supone la reordenación de los servicios especiales y del conocimiento experto, más que un abandono de estos.
7. La educación inclusiva se ve como un proyecto de la comunidad y de la sociedad.

96

También nos gustaría aportar una definición más personal partiendo del cómo hemos entendido la inclusión después de la revisión bibliográfica, las experiencias docentes integradoras vividas y teniendo en cuenta que la educación inclusiva es un proceso en construcción continua que varía y se adapta según cada comunidad y ambiente escolar.

Educación Inclusiva es aquella que dejó de sorprenderse ante la diversidad porque entiende y acepta que las diferencias son expresión de la vida en una sociedad libre; sin desatender el riesgo de exclusión, una amenaza real, agazapada detrás de argumentos y políticas que ven la diferencia como desventaja.

3.1.4. El *Index for Inclusion* de Tony Booth y Mel Ainscow

En marzo del año 2000 apareció, con el título *Index for Inclusion*, el resultado de 3 años de investigación en el campo de la educación inclusiva. Realizado por Tony

Booth⁸⁶ (profesor de la *Canterbury Christ Church University*) y Mel Ainscow⁸⁷ (profesor de la Universidad de Manchester), ambos reconocidos investigadores con una larga trayectoria en el Reino Unido y a nivel internacional. Se basó en dos experiencias fundamentales⁸⁸, la primera (que dio origen a una versión inicial del *Index*) en seis centros de primaria y secundaria de Inglaterra durante el curso 1997-1998, financiado por el *Centre for studies on Inclusive Education, CSIE*⁸⁹, consorcio que integra cuatro instituciones comprometidas con la inclusión de niños y jóvenes con diferentes tipos y grados de discapacidad: *The Alliance for Inclusive Education*, el *Centre for Studies on inclusive Education*, *Disability Equality in Education*, y *Parents for Inclusion*.

La segunda experiencia se llevó a cabo en 17 centros educativos en el curso 1998-1999 y contó con la financiación del Departamento de Educación y Empleo. Con los resultados de ambas experiencias se configuró la versión definitiva del *Index*, que al publicarse, fue entregada gratuitamente a todos los centros de Educación Primaria, Secundaria y Especial, y a todas las administraciones territoriales de Educación en Inglaterra.

La traducción al castellano, realizada por Rosa Blanco y Ana Luisa López, fue revisada y adaptada por David Durán, Gerardo Echeita, Climent Giné, Esther Miquel, Sebastián Moratalla y Marta Sandoval para el *Consortio Universitario para la Educación Inclusiva*⁹⁰ (iniciativa de investigadores españoles, muchos involucrados en la revisión del texto), y apareció en 2002 con el título “Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva”⁹¹.

86. Perfil del Prof. Booth en <http://search.canterbury.ac.uk/external.aspx?q=Tony%20Booth>
<http://www.csie.org.uk/resources/breaking-barriers.shtml>

87. Perfil del Prof. Ainscow. Recuperado de <http://www.manchester.ac.uk/research/mel.ainscow/>

88. Los autores comentan que el *Index* tuvo como antecedentes el trabajo realizado en Australia por Centre, Ward y Ferguson, (1991) y en América del Norte por Eichinger, Meyer y D’Aquanni (1996) donde se crearon varios índices para evaluar la calidad de la inclusión con alumnado con NEE.

89. El CSIE, basa su trabajo en los principios de los DDHH en la Convención de 1989 de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño y en la Declaración y Marco de Acción de Salamanca de 1994 de UNESCO. El Centro se fundó gracias a numerosas donaciones de fondos y fundaciones, con un ingreso adicional proveniente de la venta de publicaciones y donaciones de las autoridades locales de educación, junto con subvenciones puntuales del Gobierno central para proyectos específicos, tal como el *Index for Inclusion*. Brindan amplia información sobre la escuela inclusiva en su web <http://www1.uwe.ac.uk/cahe/edu/research/researchshowcase/inclusion.aspx>

90. Gerardo Echeita, de la Universidad Autónoma de Madrid, es el responsable de los contactos con este consorcio a través de la dirección consorcio.educacion.inclusiva@uam.es

91. En 2006 apareció la versión del *Index* adaptado a Educación Infantil (*Index para la Inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*) por Booth, Ainscow y

Como puede leerse en la introducción de la versión castellana del *Index* realizada en 2002, (término que el equipo decidió mantener por el referente latino a “catálogo”, “lista”, “registro”, y “delator” que consideran pertinente con el sentido de la obra):

El *Index* es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a los centros educativos en el proceso de avance hacia escuelas inclusivas, teniendo en cuenta los puntos de vista del equipo docente, de los miembros del consejo escolar, del alumnado, de las familias y de otros miembros de la comunidad (Booth y Ainscow, 2002, p.13).

98

La trascendencia de este trabajo que ha sido traducido a 35 idiomas y puesto en práctica en más de 15 países, es que brinda un camino (comprensible, práctico, accesible y adaptable) para ir desde el constructo ideológico de la inclusión/exclusión a la realidad práctica, abarcando de forma progresiva todos los sectores involucrados en el proceso educativo, y que se focaliza en cada escuela y su ambiente. Brinda a los centros “una forma sistemática de comprometerse con un plan de mejora del centro educativo, fijando prioridades de cambio, implementando innovaciones y evaluando progresos” (Booth y Ainscow, 2002). Para ello centra su atención en tres dimensiones interrelacionadas en las que busca incorporar la concepción inclusiva: la cultural (para España se haría referencia, según el equipo que adaptó el *Index* al castellano, al Proyecto Educativo de Centro), la política (que se reflejaría en el Proyecto Curricular de Etapa) y la práctica (el cómo se implementan los dos anteriores en la realidad cotidiana, que incluye tanto la Programación General Anual como la Planificación de Aula).

Cada dimensión se estudia en el *Index* a través de indicadores y preguntas, que al ser contestadas y contrastadas van forjando una imagen del centro que permiten ir configurando posibles acciones. Los autores son conscientes de que el presentar los indicadores como una serie de metas a las que se aspira, puede significar un cuestionamiento a las prácticas regulares del centro, lo que quizá provoque un rechazo de los profesores o el consejo escolar. Sugieren la posibilidad de que aunque de momento un centro no pueda comprometerse con algunos indicadores, se adapten los materiales según las necesidades, pero insisten en que la mejora en la dirección inclusiva implica siempre una revisión y un cuestionamiento en sí misma.

Entre las aportaciones significativas del *Index* se encuentra el cambio de concepto que se produce al eliminar las referencias a necesidades educativas especiales y utilizar en cambio la expresión “barreras para el aprendizaje y la participación”, ya que con ello se explicita e insiste en ubicar el objeto de las acciones a llevar a cabo en lo que hay entre el alumno y su proceso de aprendizaje, las barreras, y no en el propio alumno.

Otro punto de interés es la amplitud de contenidos que establece en lo que hemos conocido como “apoyos”. Se considera apoyo toda actividad y recurso que aumente la capacidad de la escuela para atender la diversidad. Desde la programación que toma en cuenta los estilos de aprendizaje y las características individuales, hasta el trabajo en colaboración con otros profesores y con el *personal de apoyo* tradicional (logopedas, PTs, etc.), la incorporación del propio alumnado como colaborador en el proceso educativo y el uso de recursos del centro y de la propia comunidad.

El *Index* funciona como un macro proyecto de investigación-acción que los autores organizan en cinco etapas:

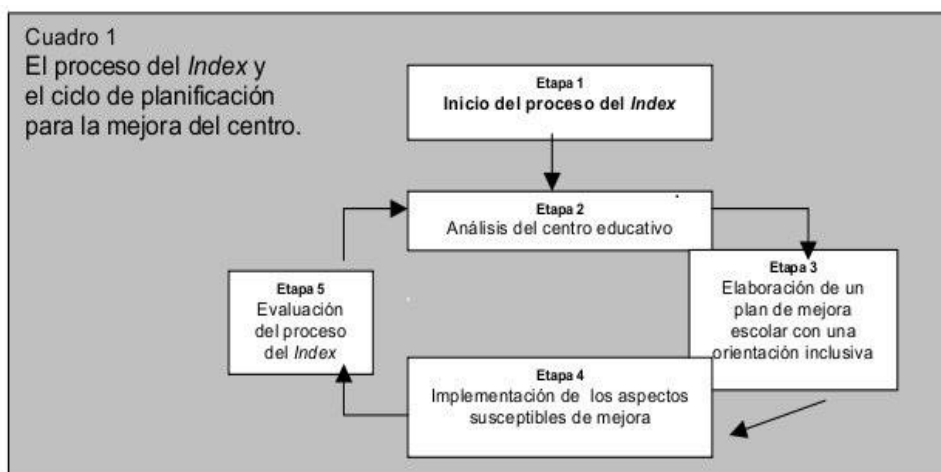


Figura 3. Proceso del Index (Booth y Ainscow 2002, p. 15).

Etapa 1: Se establece un grupo de coordinación. Este se informa y transmite al resto del profesorado y miembros de la comunidad escolar los conceptos del *Index*, materiales y metodología para recoger opiniones.

Etapa 2: Se utilizan los materiales presentados en el *Index* como base para el análisis del centro educativo y la identificación de las prioridades que se deben llevar a cabo.

Etapa 3: Se elabora un plan de mejora que refleje los objetivos inclusivos y las prioridades particulares identificadas en la etapa 2.

Etapa 4: Se implementan y apoyan las innovaciones.

Etapa 5: Se evalúa el progreso del proceso inclusivo en relación con el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas.

Como se observa en la figura 3, la investigación no es un proceso cerrado, es necesario mantener una continua observación, revisión y análisis de la situación del centro con respecto a las prácticas inclusivas.

Aunque el material se elaboró con los centros educativos como objetivo, puede ser utilizado no sólo por grupos de docentes y miembros de consejos escolares, también puede servir de base para estructurar investigaciones individuales o grupales.

El equipo que adaptó el texto sugiere que en el contexto español, el *Index* puede servir para:

Promover y mejorar los procesos de diversificación de la oferta educativa según las necesidades del alumnado, facilitar la formación de centros, sugerir ideas de acciones de formación, asesoramiento o investigación, completar la evaluación interna de los centros y generar elementos prácticos en el ámbito de la atención a la diversidad o la calidad educativa (Booth y Ainscow, 2002, p. 14).

3.1.5. Centros y aulas inclusivas

En el apartado anterior hemos hecho referencia a las ideas y reflexiones que fundamentan la educación inclusiva, deteniéndonos en algunas de las definiciones que se encuentran en la bibliografía; también hemos repasado la normativa, hasta llegar a la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, vigente en la actualidad y que recoge ideas e intenciones propias de la educación inclusiva. Contando con la orientación metodológica que aporta el *Index for inclusion*, avanzamos ahora hacia los centros, el aula y las metodologías y recursos que están o deben estar al alcance del personal docente y de apoyo, para promover y establecer en los centros, prácticas inclusivas. De forma gráfica lo hemos organizado así:

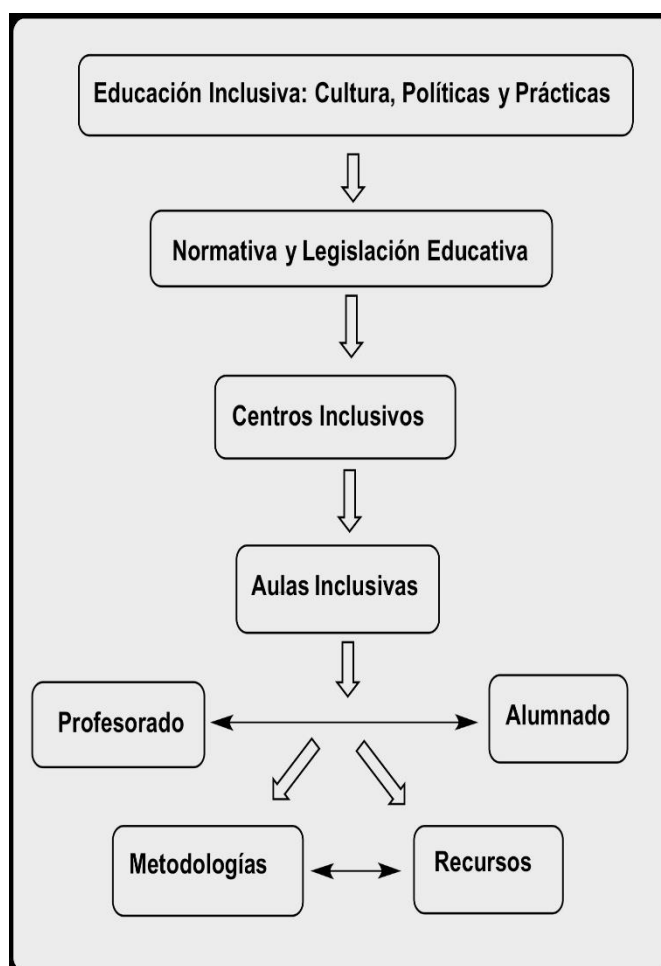


Figura 4. Planteamiento general de la Educación Inclusiva (elaboración propia).

En el primer nivel están las ideas que sustentan la inclusión como cultura, política y prácticas, y que parten de una reflexión filosófica, social y pedagógica, respaldada por los documentos internacionales que en el campo de la investigación, o fruto de conferencias y congresos, han dado soporte ideológico a la educación inclusiva. En el segundo nivel se encuentra la legislación como rectora de objetivos y contenidos básicos a nivel escolar, que en el caso de la LOMCE, aunque recomienda y favorece el uso de prácticas inclusivas, no establece ni compromete a los centros a iniciar un proceso de cambio hacia la escuela inclusiva según el perfil que promueve el *Index*.

Siguiendo con el nivel de Centros, las características que deberían presentar para desarrollar un proceso hacia la inclusión, de acuerdo con Onrubia (2009), quien hace referencia a diferentes autores (Aisncow, 2001; Echeita, 2006; Marchesi y Martín, 1998), son:

1. Presencia de un proyecto educativo global y compartido por la comunidad educativa que entiende la diversidad como eje fundamental.
2. Implicación y auto exigencia profesional por parte de los docentes, quienes desarrollarían una práctica reflexiva y comprometida con la innovación y la mejora; y una disposición favorable al servicio de esa mejora.
3. Clima de centro y aula favorable al aprendizaje y una actitud preventiva más que correctiva ante las dificultades de aprendizaje.
4. Liderazgo eficaz y aceptado, combinado con la participación, colaboración, colegialidad y coordinación del profesorado.
5. Planificación coordinada y flexible de los recursos, tanto desde el punto de vista curricular (acuerdos sobre contenidos, continuidad y coherencia entre niveles, delimitación de contenidos transversales, trabajo interdisciplinar) como organizativo (uso de espacios, tiempo y agrupamientos flexibles).
6. Uso acotado de los recursos especiales, estableciendo un continuo de posibilidades de adaptación que asegure que los recursos más específicos sólo se utilizan después de agotar las posibilidades de respuesta en espacios y recursos ordinarios y compartidos.
7. Aprovechamiento de los apoyos que pueden darse entre los miembros de la comunidad (entre alumnos, familias y alumnos, familias y profesores).
8. Fuerte relación entre la escuela y su entorno, con la participación de la comunidad en las políticas y decisiones de la escuela.
9. Apoyos externos, colaboración y actuaciones por parte de las autoridades y administraciones educativas, que faciliten el cambio.

Estos nueve puntos podrían resumirse en cuatro fundamentales, el profesorado (como docentes y miembros del cuerpo directivo, trabajando con convicción, compromiso, disposición y colaboración), los recursos (uso responsable de los recursos especiales y ordinarios), la relación con el entorno escolar (familia, recursos externos), y el apoyo institucional por parte de la administración educativa.

Con respecto a las aulas inclusivas (cuarto nivel de la figura 4), y siguiendo a Onrubia (2009) y Giné (2009), las prácticas inclusivas en el aula se basarían en:

1. La cooperación entre los estudiantes en su proceso de aprendizaje.
2. Los agrupamientos heterogéneos junto con un planteamiento flexible de la instrucción que contemple rutas de aprendizaje distintas.
3. Las metodologías efectivas de enseñanza basadas en la valoración psicopedagógica, expectativas altas, seguimiento personal, y evaluación.
4. El aula como espacio de elaboración colectiva de conocimiento, con actividades significativas que comporten la resolución de problemas complejos.
5. El aula como espacio seguro, personal y afectivo para todos.
6. Diversas formas de participación, demandando y enseñando capacidades múltiples.
7. Culturalmente cómodos y estimulantes para los distintos alumnos, estimulando el conocimientos de contenidos no familiares.
8. Con actividades diversificadas y simultáneas, y que requieren diverso nivel de autonomía respecto a los docentes.
9. Uso sistemático del trabajo cooperativo y la colaboración entre alumnos.
10. Se promueve el aprendizaje autónomo y auto regulado, ampliando las capacidades meta cognitivas, motivacionales y sociales necesarias.
11. Uso sistemático de la conversación educativa, promoviendo el uso intencional del habla para favorecer el aprendizaje.
12. Uso de recursos fuera del aula, con otras aulas y con la comunidad.
13. Uso de las nuevas tecnologías (TIC) para el aprendizaje individual y colaborativo.

Al repasar los puntos anteriores, se pone de manifiesto la importancia del trabajo docente, ya que sobre él recae la responsabilidad de implementar las prácticas inclusivas del aula. Su actividad se relaciona no solamente con el manejo de metodologías y recursos que favorezcan la participación y el logro académico de

todos los niños; también tiene que ver con su capacidad de manejar aspectos humanos y emocionales, y conocer los diversos estilos de aprendizaje de sus alumnos. Por ello, es importante desarrollar habilidades personales en cuanto a la motivación y el trato de, por ejemplo, comportamientos desafiantes, apáticos u otros trastornos del comportamiento.

Las barreras para la implementación de la educación inclusiva, pueden encontrarse en la dificultad para acceder a un centro educativo, o en la limitación en el grado de participación de los alumnos. Pueden levantarse barreras entre algunos profesionales de la enseñanza, precavidos ante los cambios que requieren un reciclaje profundo en usos y costumbres, y de quienes se espera un compromiso mayor para renovarse y adquirir habilidades docentes y humanas que pongan en marcha las prácticas inclusivas.

Consideramos que también hay que comentar la importancia del apoyo y colaboración de las familias en la labor educativa, ya que la labor docente se estructura sobre unas bases que en principio deben ser colocadas en el hogar, por lo que cambios importantes y profundos como los que se proponen con la educación inclusiva, deben contar con el respaldo tanto de las instituciones administrativas y docentes como de la comunidad y la familia.

En el sentido del apoyo de las Administraciones, Muntaner (2010) apunta que no solamente deben tener un compromiso teórico para llevar a cabo políticas inclusivas, sino que deben facilitar las condiciones para que los recursos se usen de manera flexible, además de favorecer y financiar la formación permanente que el profesorado requiere.

3.2. Paradigmas en la relación hombre-música

En el presente apartado, con la presentación de referencias históricas, científicas y pedagógicas, daremos fundamento a una propuesta personal en cuanto a la relación del hombre con la música. A través de la revisión bibliográfica, y tomando en cuenta nuestra experiencia profesional como artista y docente, fundamentamos e identificamos tres paradigmas que subyacen en los textos y referentes culturales, y que más allá de los documentos, siguen formando parte de una realidad compleja que está tan presente hoy, como hace más de cuatro siglos.

El primero de estos paradigmas es *la música sana*, amplio en su interpretación; abarca cuerpo y alma, salud física, mental y espiritual. Lo encontramos desde la antigüedad, y continúa vigente en las investigaciones más modernas que comentaremos.

El segundo, para el que se cuenta con variadas referencias a lo largo de la historia y que confirma una vivencia para nosotros cotidiana, *la música educa*. Educa aportando nuevos conocimientos, pero también educa los sentimientos y el gusto, sin olvidar que a través de su práctica se realiza una actividad física y psicomotora significativa.

El último paradigma que presentaremos, se evidencia entre la juventud que comparte gustos musicales, entre los que tocan, cantan y bailan, así como en muchas facetas de las tradiciones culturales de los pueblos y en las aulas cuando la práctica musical estimula la participación, *la música socializa*.

Estos tres paradigmas surgen de dos hechos fundamentales; que la música conmueve, moviliza, toca diversas fibras físicas y emocionales del hombre (Pahlen, 1961; Poch, 1998, Orjuela, 2011), y en segundo lugar, de gran relevancia en nuestro trabajo, que este efecto se trasmite a otros contagiando entusiasmo y creando vínculos entre quienes viven la experiencia (Capriles, 2002; Raynor, 2007; Willems, 2011).

Pensamos que esta conmoción que produce el contacto con la música, y que está presente en todas las culturas y en todas las épocas, tiene tres vías de expresión. La *introspectiva*, que concentra la atención en el propio individuo, sus emociones e ideas (relacionadas con aspectos más o menos metafísicos, éticos, estéticos, o triviales); la *expansiva*⁹² donde emociones e ideas están igualmente relacionadas con los mismos aspectos pero tiene una expresión motriz (canto, baile, ejecución instrumental; activación del organismo hacia algún tipo de movimiento) y que implica, o no, comunicación, pues podemos bailar y cantar para nosotros mismos sin intención o necesidad de compartir. Cuando la vía de expresión *expansiva*, es además comunicativa, un “hacer con los otros, o para los otros”, tiene una alta capacidad de contagiar y proyectar emociones en los demás. La identificamos como una *expansión colectiva*.

92. Preferimos el término *expansiva* a extrovertida porque esta última, como tipología psicológica, tiene ya un arraigado referente con comunicación.

La tercera vía de expresión, es la vía *creativa*, que reúne las dos anteriores, *introspectiva* y *expansiva*, y se expresa a través de la composición musical, la escritura o cualquier expresión intelectual o artística original, derivada del estímulo musical.

Quizá el más antiguo y básico de estos paradigmas con respecto a la música es el primero. La capacidad de sanar, que está presente desde las primeras referencias musicales documentadas (iconográficas o escritas), hasta los estudios más modernos que incluyen, por ejemplo, investigaciones como el efecto de la música sobre el crecimiento de células madre cultivadas en laboratorio (Navarro, 2010) o la liberación en el cerebro de moléculas de dopamina (Salimpoor et al., 2011) cuyo fin último es sin duda el campo de la salud. En un contexto amplio, entendemos salud en un espectro que incluye más que la salud física. Consideramos la salud psicológica y emocional, que implica ánimo, alegría, energía y ausencia de estrés, y que tiene un apartado en el que relacionamos la música con lo sagrado, el mundo espiritual, la divinidad o la fe. Este matiz religioso o metafísico formaría parte de este paradigma, porque es salud y bienestar en cuanto la música aleja el miedo, la angustia y la soledad existencial. Cuando la música acerca a Dios a quien cree, o es capaz de proyectarnos a una esfera trascendente, entonces tiene una función balsámica, es una cura contra los males del espíritu. Si se cree que de lo divino procede la vida, entonces la relación entre el hombre y la música que considere sagrada será, básicamente y primero que todo, una relación de salud.

106

Diversas expresiones de estos paradigmas han estado presentes desde el origen mismo de la humanidad y aparecen una y otra vez, descritas o analizadas individualmente o en su conjunto, en el pensamiento de grandes filósofos, científicos, artistas y pedagogos. Su estudio puede realizarse desde distintos enfoques; pedagógico, desde la musicoterapia moderna, la musicología y antropología musical, la sociología musical, y el de la psicología musical, que entiende la conducta musical partiendo de sus bases psicofisiológicas y psicobiológicas. Las aportaciones de todas estas disciplinas nos sirven para descifrar cómo la música cura, educa y socializa.

3.2.1. El Primer Paradigma: La Música Sana. Panorámica histórica y evidencia médica

La música ha estado presente desde los comienzos de la humanidad tanto en la vida pública como en la esfera privada. Canciones de cuna, cantos rituales, patrióticos y amatorios (Adorno, 2009); música que cura, tranquiliza o anima (Benenzón, 2000), música que acompaña la vida y la muerte (Brandon, 1970). Música que activa la producción industrial y manufacturera (Padmasiri y Dhammika, 2014), el trabajo

intelectual (DeNora, 2000), y que anima la compra y estimula el consumo (Malfitano et al. 2007)⁹³. Aunque estas afirmaciones hoy no sorprenden, es necesario presentar una serie de referencias históricas que permitan ver cómo ha variado el pensamiento con respecto a la música y sus efectos en el hombre a través del tiempo. Estas, con diversas orientaciones, religiosas, medicinales, educativas, etc., ponen de manifiesto su importancia social, y dan soporte al por qué la música integra el currículo escolar y por qué es importante que allí permanezca y se afiance.

La iconografía y la tradición oral de culturas ágrafas, como muchas americanas prehispánicas y africanas, muestran y hablan de músicas mágicas y curativas. La medicina tradicional china incorpora elementos sonoros para sanar; y a los modos melódicos de la India (Ragas) se les atribuye la capacidad de crear diferentes estados de ánimo que favorecen la curación (Crowe, 2004).

Documentos escritos sobre el efecto curativo de la música se remontan 2000 años a.C. en el caso de Egipto, en donde los papiros conocidos como *Papiros de Lahun* (por el nombre del pueblo donde se encontraron) hallados en 1889 por el egiptólogo Flinders Petrie, confirman el uso de la música para relajar a las mujeres embarazadas. Una parte del contenido de estos papiros se refiere a prácticas médicas, entre ellas la ginecología (Strouhal et al., 2015).

En el Antiguo Testamento, aprox. 1000 años a.C., se recogen muchas referencias musicales, entre ellas, en el Primer Libro de Samuel: “Y cuando el espíritu malo asaltaba a Saúl, tomaba David el arpa y tocaba, lo cual daba a Saúl alivio y le sentaba bien, pues se retiraba de él el mal espíritu” (Sagrada Biblia 1 S 16.23, p. 410).

En el marco de la cultura clásica, 500 años a.C. contamos con extensos textos donde se aborda el tema de la música desde el estudio teórico (sonido y escalas musicales), de su capacidad para curar, y en la importancia que tiene en la educación moral y emocional de niños y jóvenes. De Pitágoras (en González, 2006, p.126): “la música, la poesía y la danza son capaces de purificar el alma, transformándola en buena, bella y armoniosa, y en lo que atañe al cuerpo, son capaces de tratar enfermedades y desórdenes, restaurando su salud”.

93. El *neuromarketing* por ejemplo, utiliza técnicas de medición de actividad cerebral (electroencefalogramas e imágenes por resonancia magnética funcional, entre otros) con el objeto de analizar las preferencias y gustos de los consumidores.

En la Edad Media, entre los diversos autores que abordan la música desde la perspectiva teórica y filosófica (únicas que generaban reflexión y estudio), destacan aparte de los análisis más especulativos y teóricos, reflexiones sobre la capacidad de la música para afectar al hombre. San Agustín (354-430), escribe un texto completo dedicado al arte musical, *De Musica*; también incluye reflexiones sobre música en sus *Confesiones*, y en *La Ciudad de Dios*. Rowell (1990) aporta la siguiente cita que no deja de ser conmovedora:

Siento que nuestros corazones son instigados a una devoción más ferviente si las palabras son cantadas y menos movilizadora si las palabras son sólo pronunciadas; que todos nuestros temperamentos tienen una capacidad específica que les es propia y a la cual corresponden determinadas melodías en canción y voz. Esta relación secreta es la que nos afecta. Pero, sin embargo, a menudo me siento sobrecogido por el placer de los sentidos (p. 93).

Boecio (490-525) dice en su obra *De instituciones Música*:

108

Un espíritu alegre, o se deleita con las melodías más alegres, o bien, al oírlas con frecuencia se suaviza y se calma; por su parte, un espíritu más tosco, o se alegra con las más impetuosas, o bien se endurece con ellas. En las artes, ningún camino lleva mejor al alma que el oído (Tatarkiewicz, 2007, p. 91).

Marsilio Ficino (1433-1499), uniendo filosofía y medicina, aconsejaba al hombre melancólico la composición e interpretación musical. Como resumen del pensamiento antiguo y medieval sobre los efectos de la música en el hombre, presentamos algunos fragmentos de la *Carta sobre la Música*⁹⁴, que escribe a Canisiano, un texto que consideramos de gran interés:

La música primera se funda en la razón, la segunda en la fantasía y la tercera en el discurso, a ésta le sigue el canto, al canto el movimiento de los dedos en la ejecución del sonido, y al sonido el movimiento del cuerpo entero en la gimnasia o la danza. Vemos pues, que la música del alma desciende gradualmente a todos los miembros del cuerpo. Oradores, poetas, pintores, escultores y arquitectos la imitan en sus obras. Por tanto, si es tan grande la comunión entre la música del alma y del cuerpo, ¿qué tiene de admirable que sean reguladas tanto el alma como el cuerpo por el mismo hombre? En fin, aquel que haya aprendido de los pitagóricos, de los platónicos, de Mercurio y de Aristoxeno que tanto el alma como el cuerpo del mundo y de cada animal particular están

⁹⁴ Recuperado de <http://eskenazi.net16.net/cartamusica.html>

constituidos por razones musicales y haya conocido por la Sagrada Escritura de los hebreos que Dios dispuso todas las cosas según número, peso y medida, no se admirará de que casi todos los animales se amansen con la armonía, ni reprobará que Pitágoras, Empédocles y Sócrates tocaran la cítara incluso en la vejez.

Y, por mi parte, para decir algo de tu Marsilio, según este consejo me dedico, con frecuencia a la lira y a los cantos nobles después de los estudios de teología o medicina, a fin de mirar con total indiferencia los demás deleites de los sentidos, expulsar las molestias de alma y cuerpo y levantar la mente a las cosas sublimes y a Dios, según mis fuerzas, confiado de la autoridad de Mercurio y Platón, que dicen que la música nos fue concedida por Dios para someter el cuerpo, dominar el ánimo y alabar a Dios.

En el Renacimiento se centra el interés en el estudio teórico y la estética de la música, pero desde una perspectiva donde se valora el trabajo (cada vez más abundante y variado) de los artistas prácticos (ejecutantes, compositores), aproximación propia del movimiento humanista de la época. El flamenco Johannes Tinctoris (1435-1511), clérigo, compositor, teórico, poeta, matemático y pintor; dedica a la reina Beatriz de Aragón el opúsculo *Complexus effectuum musicarum*⁹⁵ donde en cada uno de sus 20 capítulos asigna un efecto de la música y un breve comentario, muchas veces en forma de diálogo. Es un texto imbuido de referencias religiosas al que se suma la aspiración de ser comprendido más allá del círculo erudito de los teóricos. Impresiona ver que en su lista están casi los mismos efectos que hoy reconocemos en la música (especialmente los no religiosos). He aquí los veinte efectos de la música de Tinctoris, la traducción a pie de página:

1. *Effectus primus est iste: Musica Deum delectat.*
2. *Sequitur secundus effectus: Musica laudes Dei decorat.*
3. *Tertius effectus est: Musica gaudia beatorum amplificat.*
4. *Quartus effectus est: Musica ecclesiam militantem triumphati assimilat.*
5. *Quintus effectus est: Musica ad susceptionem benedictionis Domini praepara.*
6. *Sextus effectus est: Musica animos ad pietatem excitat.*

95. El texto completo en latín recuperado de <http://es.scribd.com/doc/14390939/Johannes-Tinctoris-Complexus-Effectum-Musices>.

7. *Septimus effectus est: Musica tristitiam depellit.*
8. *Octavus effectus est: Musica duritiam cordis resolvit.*
9. *Nonus effectus est: Musica diabolum fugat.*
10. *Decimus effectus est: Musica extasim causat.*
11. *Undecimus effectus est: Musica terrenam mentem elevat.*
12. *Duodecimus effectus est: Musica voluntatem malam revocat.*
13. *Tertius decimus effectus: Musica homines laetificat.*
14. *Quartus decimus effectus: Musica aegrotos sanat.*
15. *Quintus decimus effectus: Musica labores temperat.*
16. *Sextus decimus effectus: Musica animos ad praelium incitat.*
17. *Septimus decimus effectus: Musica amorem allicit.*
18. *Octavus decimus effectus: Musica iocunditatem convivii augmentat.*
19. *Nonus decimus effectus est: Musica peritos in ea glorificat.*
20. *Vicesimus effectus musicae: Musica animas beatificat*⁹⁶

En España, Bartolomé Ramón de Pareja, compositor y teórico, escribe en 1482 *Musica Practica* donde, en un esfuerzo didáctico, resume los conocimientos teóricos del momento, agregando comentarios sobre la práctica musical. También presenta una clasificación de los tipos de música y sus efectos, comenta la obra de Boecio y, como curiosidad, es quien da el nombre de “Mano de Guido”, al aporte del monje medieval

96. Agrada a Dios, Embellece sus alabanzas, Amplifica la alegría de los bienaventurados, Convierte en triunfadora a la iglesia militante, Prepara para recibir las bendiciones del Señor, Mueve los ánimos a la piedad, Quita la tristeza, Ablanda el corazón, Ahuyenta al demonio, Causa éxtasis, Eleva la mente sobre la tierra, Elimina la mala voluntad, Alegra a los hombres, Sana a los enfermos, Aligera el trabajo, Anima a la batalla, Atrae el amor, Alegra a los invitados, Glorifica a sus expertos (los músicos), Beatifica las almas.

Guido d'Arezzo conocido hasta entonces como “mano musical”, una técnica que dividiendo la palma de la mano en diferentes regiones facilitaba la lectura musical⁹⁷.

En los siglos siguientes, se mantienen las observaciones y comentarios sobre la influencia de la música en el hombre, inicialmente dentro de la especulación teórica tradicional pero progresivamente incorporando referencias más sistemáticas sobre los cambios físicos y anímicos que produce la música. El trabajo del médico inglés Robert Burton, *The anatomy of melancholy* de 1616, habla de los poderes curativos de la música. Santos Domínguez lo describe así:

Más que de un libro, de eso se trata, es una magnífica biblioteca del siglo XVII en la que se da cita la sabiduría en forma de resúmenes históricos, consideraciones filosóficas, anécdotas literarias, mitos y leyendas, citas poéticas, informaciones científicas, meditaciones teológicas, juicios médicos sobre el ejercicio inmoderado, pronósticos de la melancolía y entretenidas digresiones sobre la curación por el amor o la música⁹⁸.

En parecido impulso compilador, el jesuita Athanasio Kircher (1650) en su *Musurgia universalis sive ars magna consoni et dissoni in X. libros digesta*⁹⁹, intenta recoger a manera de enciclopedia, todo el conocimiento musical de su época. Incluye numerosas láminas con instrumentos musicales, dibujos anatómicos del oído humano y ejemplos de obras de los compositores destacados de su tiempo. Para el interés de este trabajo, la descripción de la naturaleza afectiva de la música, y la clasificación de los estilos musicales en base a la observación de su efecto en el individuo y la sociedad.

Durante el periodo barroco, la intención de aplicar parámetros musicales específicos a la hora de despertar estados anímicos, llevó al desarrollo de la llamada “doctrina de los afectos”, que se aplicaba en la creación musical. Especificaba por ejemplo que para expresar alegría debían usarse los modos mayores, la consonancia, el registro agudo y velocidades rápidas, y lo contrario para expresar la tristeza. Igualmente

97. Cfr. Artículo aparecido en el Diario “El País”. Recuperado de (http://elpais.com/diario/1977/08/30/cultura/241740001_850215.html), y también la obra de Higinio Anglés *Scripta Musicologica I*, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma, 1976.

98. En su reseña de abril de 2006. Recuperada de <http://encuentrosconlasletras.blogspot.com.es/2006/04/anatoma-de-la-melancola.html>.

99. Una introducción a la obra puede consultarse en <http://www.reading.ac.uk/web/FILES/special-collections/featurekircher.pdf>.

relacionaban alegría con la articulación separada de las notas, el *staccato* y tristeza con el *legatto* (Alsina y Sesé, 2006).

Crowe (2004) apunta nuevos aportes sobre el efecto sanador de la música en los trabajos de Richard Brown, *Musical Medicine* de 1729, y Louis Roger *A treatise on the Effects of Music on the Human Body* de 1748. Y en 1790 la obra aparecida en el *London Journal of Medicine, An Account of the Singular Effects of Music in Curing and Palliating Disease* (que se publicaría como libro en 1806). Rorke (2001) destaca el trabajo de Richard Brocklesby de 1749, *Reflections on the power of Music*.

La música se usaba como analgésico, purgante, depresión, miedos y melancolías, pero también en enfermedades de aparente origen físico como fiebres, delirios, gota o tarantismo. Álvarez (1988) hace referencia al trabajo de Francisco Xavier Cid con los enfermos de tarantismo; el médico catalán recopila y detalla treinta y cinco casos y define la enfermedad por la picadura de la araña y por el baile que causa, refiriendo los tratamientos que debían aplicarse combinando sangrías y álcali con música de diferentes tarantelas tocadas con guitarra.

112

Desde el S. XIX, con una práctica médica cada vez más científica, las aplicaciones de la música como herramienta de curación fueron examinadas críticamente a nivel médico y científico. Durante décadas se mantuvieron vinculadas al tratamiento de desórdenes mentales, y la música estuvo presente en instituciones y programas educativos destinados a ciegos, sordos y personas con retraso mental. Crowe (2004), apunta para el S. XIX el trabajo del médico francés Hector Chormet *La influencia de la música en la salud y la vida* (1875) y para el S.XX, la publicación de 1918 *El poder de la música, y el arte de la curación* de Pothey. Relaciona además la aparición del tocadiscos (1925) y la posibilidad de contar con diferentes tipos de música, con una mayor presencia de actividades musicales en hospitales, salas de cirugía, y en muchos programas de rehabilitación.

Poch Blanco (1973) recoge en su tesis doctoral "Musicoterapia para niños autistas. Historia de la Musicoterapia Española", la experiencia singular del médico Rafael Rodríguez Méndez (1845 - 1919), quien fuera catedrático de Higiene de la Facultad de

Medicina de la Universidad de Barcelona y Director del Manicomio de San Baudilio de Llobregat¹⁰⁰. Esta es narrada por Francisco Vidal y Careta¹⁰¹ (1860-1923):

Me contestó diciendo que está satisfecho de ella (la música) como agente terapéutico, y que uno de sus primeros pasos en la dirección del manicomio fue el reorganizar la orquesta (toda compuesta de enfermos), que ensaya varias horas al día y que durante el paseo colectivo de los pacientes por los jardines toca piezas distintas, valiéndose de los aires nacionales en los casos de profunda melancolía, especialmente con los gallegos, habiéndose visto casi resurrecciones con la gallegada, jota, sardana, etc. Nuestra orquesta se compone hoy, de un director que sufre una manía periódica, siendo menos duraderos aquellos accesos en que se le puede despertar la afición a la música; de un maníaco agudo, que está en calma cuando toca la flauta; de un demente, en el concepto científico de la palabra, que no tiene casi otras muestras de vida de relación que su sensibilidad musical, transfigurándose cuando toca; de varios maníacos crónicos con alucinaciones, que durante los ejercicios musicales descansan de sus desvaríos; de un loco razonador, bastante perverso, que se torna bueno y sumiso cuando se entretiene con la música; de un joven que hace años estando loco aprendió solfeo y un instrumento de viento que le ha dado el pan durante su vida libre, una vez dado de alta y que hoy le sirve para acelerar su curación... (Poch Blanco, 2002, p. 9).

113

Es en Estados Unidos donde se desarrolla inicialmente y de manera significativa la Musicoterapia moderna. El primer curso de la disciplina lo dicta Margaret Anderton en 1919 en la Universidad Columbia de Nueva York, preparando músicos para trabajar como terapeutas en hospitales de veteranos de guerra. En los años 40 diversas universidades ponen en marcha formación a nivel de licenciaturas y máster, y en 1941 se constituye la primera asociación de musicoterapeutas, la *National Foundation for Music Therapy*. Con estas primeras iniciativas se sentaron las bases de una disciplina que desde los años 60 se encuentra respaldada con estudios y asociaciones en todo el mundo. Estados Unidos continúa a la cabeza con el mayor número de investigaciones y profesionales, respaldado por un importante movimiento de asociaciones y organizaciones a lo largo de todo el país (Palacios, 2004).

100. La referencia completa aparece en el libro de ponencias del Programa de Formación para Mediadores en Musicoterapia y Discapacidad, 2002. Recuperado de http://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/24L_musicoterapia2002.pdf

101. Cuya tesis doctoral de 1882 en la Universidad Complutense de Madrid fue "La música en sus relaciones con la Medicina" (Palacios, 2004).

Leemos en la web de la Asociación Americana de Musicoterapia¹⁰² una interesante información sobre los inicios de la musicoterapia (en inglés es el original):

La Musicoterapia en el siglo 20 comenzó formalmente después de la Primera y la Segunda Guerras Mundiales, cuando músicos de las diferentes comunidades de todo el país, tanto aficionados como profesionales, fueron a los hospitales de veteranos para tocar para los miles de veteranos traumatizados por las guerras. La notable respuesta física y emocional de los pacientes llevó a los médicos y enfermeras a solicitar la contratación de músicos para los hospitales. Muy pronto se hizo evidente que estos músicos necesitaban algún tipo de formación previa antes de entrar en las instalaciones y por lo tanto creció la demanda de un plan de estudios en la universidad.

114

El interés por comprobar científicamente los efectos de la música, llevó a las primeras investigaciones de cómo diversos parámetros fisiológicos variaban en función del estímulo musical. Ante músicas estimulantes o sedantes, o músicas que los individuos describían como agradables o desagradables, se registraron las variaciones en la respuesta (aumento o disminución, o ausencia de respuesta). Los parámetros o variables fisiológicas que más interés despertaron durante el primer siglo de investigaciones fueron: la presión sanguínea, frecuencia cardíaca, pulso, ritmo respiratorio, respuesta galvánica de la piel “RGP” (la misma que se usa en los polígrafos para detectar mentiras), el reflejo pupilar, los movimientos peristálticos del estómago, la resistencia al dolor, el grado de actividad muscular, la capacidad de trabajo físico y las variaciones en el sistema inmunitario y endocrino.

A manera de resumen sobre el interés por demostrar efectos fisiológicos de la música que se inició a finales del S.XIX y se multiplicó en el S.XX, y partiendo de los trabajos de investigación que reseñan Poch Blanco (1998) y Benenzón (2004), hemos realizado la tabla que presentamos a continuación, que permite visualizar aportes y resultados generales de diversas investigaciones.

102. Recuperado de <http://www.musictherapy.org/about/history/>

Parámetro fisiológico	Efecto y argumentos	Autores
Presión sanguínea	Cambia según el tipo de música y el interés que despierta individualmente. Resultado general: Aumenta con música estimulante (E), disminuye con música sedante (S).	Dogiel (1880), Binet y Courtier (1885), Patrici (1896), Shepart (1906), Foster y Gamble (1906), Hyde (1927), Vincent y Thompson (1929), Wigram (1995), Gottlieb (1995), Byers y Smyth (1997).
Frecuencia cardíaca y pulso	Música E los aumenta, S los disminuye. Toda música los aumenta. La música causa cambios no predecibles. No tiene ningún efecto sobre ellos*.	Binet y Courtier (1895), Weld (1912), Coleman (1920), Trenes (1937), Johnson y Trawick (1938), Wascho (1948), Ellis y Brighthouse (1952), Sears (1954), Shatin (1957), Bierbaum (1958), Darner (1966), De Jong/Van Mourik y Schellekens (1973), Landreth y Landreth (1974), Edwards / Eagle / Pennebaker y Tunks (1991), White (1992), *Hyde y Escalapino (1918), Misbach (1932), Trenes (1937), Coutts (1965), Barger (1979).
Ritmo respiratorio	Música E lo aumenta, S lo disminuye. Cualquier música lo aumenta.	Dogiel (1880), Binet y Courtier (1885), Foster y Gamble (1906), Miles y Tilly (1935), Lovell y Moran (1942), Ellis y Brighthouse (1952), Plutchic (1959), Johnson (1964), Poole / Goetyinger y Rousey (1966), Ries (1969), De Jong/Van Mourik y Schellekens (1973), Kneutgen (1974), Wilson y Aiken (1977), White (1992).
Respuesta galvánica de la piel (RGP)	La resistencia eléctrica de la piel cambia según la música sea E-S. Según el placer que produce al oyente. Elementos específicos de la música (tonalidad, melodía, tempo, ritmo, complejidad musical) afectan la RGP. La RGP varía después de un proceso de habituación cuando se cambian parámetros musicales.	Misbach (1932), Dreher (1948), Michel (1952), Shrift (1955), Weidenfeller y Jimmy (1962), Jimmy y Weidenfeller (1963), Edwards / Eagle / Pennebaker y Tunks (1971), De Jong et al. (1973), Peretti y Swenson (1974), Henkin (1975), Wilson y Aiken (1977).

Parámetro fisiológico	Efecto y argumentos	Autores
Reflejo pupilar	La música contrae la pupila dilatada por sobre exposición a la luz “fenómeno de restitución”. Música E dilata la pupila.	Lowenstein (1937), Grunewald (1954), Slaughter (1954).
Movimientos peristálticos del estomago	Música S produce contracciones peristálticas, favorece la digestión, mejora problemas gástricos.	Sears (1954), Sugarman /Crile (1954).
Resistencia al dolor	La música aumenta la resistencia al dolor.	Unkefer (1952), Jacobsen (1956), Constantin (1959), Melzack / Weisz y Sprague (1963), Mellgren (1963), Moore (1964), Vinard (1971), Gabai (1972), Feijoo (1978), Lavine (1976), Gardner (1978), Good/Stanton-Hicks/Grass et all (1999).
Actividad muscular, trabajo físico	Música incrementa la actividad muscular y el trabajo físico. La música reduce o demora la fatiga muscular	Brickman (1950), Sears (1958), (1960), Stevens (1971), Holdsworth (1974), Rieber (1965), Benenzon (1981), Posch (1999).
Actividad muscular, trabajo físico	Música incrementa la actividad muscular y el trabajo físico. La música reduce o demora la fatiga muscular	Brickman (1950), Sears (1958), (1960), Stevens (1971), Holdsworth (1974), Rieber (1965), Benenzon (1981), Posch (1999).
Sistema inmunitario y endocrino	La audición musical gratificante favorece la producción de hormonas relacionadas con un descenso del estrés y mejora del sistema endocrino.	Bartlett, Kaufman y Smeltekop (1993), Escher et all (1993).

Tabla 3. Efectos fisiológicos de la música (elaboración propia sobre los datos de Poch y Benenzón).

Entre los trabajos más modernos que han llamado especialmente nuestra atención, destacamos el de la influencia de la música en el comportamiento de las células madre (Navarro, 2010) y la variación de producción de dopamina en el cerebro bajo la influencia de la música (Salimpoor, Benovoy, Larcher, Dagher y Zatorre, 2011).

3.2.2. El Segundo Paradigma: La Música Educa. Panorámica histórica y el aporte de los Pedagogos del S. XX

Los valores más tradicionales de la música le asignan la capacidad de educar en conocimientos como toda disciplina humana, con una historia, un contexto geográfico y social susceptible de ser estudiado. Ejercita en un lenguaje que requiere práctica con una lectura y escritura propia. Se objetiva en una praxis con herramientas originales, sea la composición o la práctica coral e instrumental, que implica un trabajo en equipo, colaborativo, concentrado y a la vez atento tanto a lo que hacemos individualmente como a lo que hacen los otros, y que requiere un tiempo de dedicación para que se produzcan progresos. La música educa en el autocontrol y la disciplina, que se van imponiendo como una necesidad para favorecer los resultados. Y mientras se hace música, se desarrolla una identidad asociada a ciertos instrumentos y repertorios, a unos gustos que podemos disfrutar y compartir.

A esto podemos sumar las reflexiones e investigaciones que sobre temas transversales del currículo puede establecer el docente, relacionando instrumentos, compositores, o diversos hechos musicales con el medio ambiente, historia, geografía o con lo que ocurre en el mundo que rodea a la escuela. A través de la historia encontramos múltiples referencias sobre la importancia de la educación musical. Como síntesis mencionaremos el mundo clásico¹⁰³ y algunos aportes de la Ilustración. En “La República” de Platón (2006), el tema de la educación musical está presente en el libro III, capítulos X, XI y XII. De este último, tomamos un fragmento de un largo diálogo entre Sócrates y Glaucón:

-¿Y la primacía de la educación musical -dije yo- no se debe, Glaucón, a que nada hay más apto que el ritmo y armonía para introducirse en lo más recóndito del alma y aferrarse tenazmente allí, aportando consigo la gracia y dotando de ella a la persona rectamente educada, pero no a quien no lo esté? ¿Y no será la persona debidamente educada en este aspecto quien con más claridad perciba las deficiencias o defectos en la confección o naturaleza de un objeto y a quien más, y con razón, le desagraden tales deformidades, mientras, en cambio, sabrá alabar lo bueno, recibirlo con gozo y, acogiéndolo en su alma, nutrirse de ello y hacerse un hombre de bien; rechazará, también con motivos, y odiará lo feo ya desde niño, antes aún de ser capaz de razonar; y así, cuando le llegue la razón, la

103. Para la concepción de la educación ateniense y la importancia de la música en ella, véase Ballestín Pérez, S. (sin fecha). La música como recurso pedagógico en la Atenas clásica. Recuperado de http://www.liceus.com/cgi-bin/ac/pu/Susana_Ballestin_Musica.asp

persona así educada la verá venir con más alegría que nadie, reconociéndola como algo familiar?

-Creo -dijo- que sí, que por eso se incluye la música en la educación (p. 200).

En el Libro V de “La Política” de Aristóteles (2001), encontramos cuatro capítulos (IV al VII) sobre el tema de la educación musical de los jóvenes. Del V tomamos el siguiente fragmento:

La música, por el contrario, es evidentemente una imitación directa de las sensaciones morales. Cada vez que las armonías varían, las impresiones de los oyentes mudan a la par que cada una de ellas y las siguen en sus modificaciones. Al oír una armonía lastimosa, como la del modo llamado mixolidio, el alma se entristece y se comprime; otras armonías enternecen el corazón, y son las menos graves; entre estos extremos hay otra que proporciona al alma una calma perfecta, y este es el modo dórico, único que, al parecer, causa esta última impresión; el modo frigio, por el contrario, nos llena de entusiasmo. Estas diversas cualidades de la armonía han sido bien comprendidas por los filósofos que han tratado de esta parte de la educación, y su teoría no se apoya sino en el testimonio de los hechos. Los ritmos no varían menos que los modos. Los unos calman el alma, los otros la conmueven; pudiendo ser las formas de estos últimos más o menos vulgares, de mejor o peor gusto.

Es, por tanto, imposible, vistos todos estos hechos, no reconocer el poder moral de la música; y puesto que este poder es muy verdadero, es absolutamente necesario hacer que la música forme parte de la educación de los jóvenes. Este estudio guarda también una perfecta analogía con las condiciones de esta edad, que jamás sufre con paciencia lo que le causa fastidio, y la música, por su naturaleza, no lo causa nunca. La armonía y el ritmo parecen cosas inherentes a la naturaleza humana, y algunos sabios no han temido sostener que el alma no es más que una armonía, o, por lo menos, que es armoniosa (p. 206).

En el S. XVIII, con respecto a la educación musical, surgieron diversos discursos y discusiones entre filósofos y músicos. Enrico Fubini (2002) recoge el pensamiento de los enciclopedistas respecto a la música, centrado básicamente en la estética y las diferencias de lenguaje y estilos entre Francia e Italia, que fue eje de las más enconadas polémicas. Sin embargo, el tema de la universalidad de la música, más allá de las disputas nacionales, y más significativo para nuestro trabajo, está presente y produjo como decíamos, interesantes reflexiones. En el *Erreurs sur la musique dans l'Encyclopédie* de 1755, Rameau sostiene, defendiendo las capacidades musicales como patrimonio universal y no como virtudes nacionales (los enciclopedistas otorgaban un

mayor valor a la música italiana sobre la francesa por considerarla más emocional, melodiosa, sencilla y espontánea que la francesa), que:

La mayor prueba que se puede dar contra el oído en la música es querer dar a entender que una nación puede ser más favorecida que otra. La experiencia forma el oído. Hay cabezas igualmente dotadas en todos los países donde reina la música; sólo quien ha pasado sus primeros años en un lugar donde se escucha muy raramente música, puede no ser contado entre éstas (Fubini, 2002, p. 87.)

Rousseau, por su parte, aún como enciclopedista defensor de la música italiana, reconoce una naturaleza instintiva en la música, y en su *Emilio o La Educación* de 1762, expone que la experimentación musical debe ser anterior a la alfabetización musical, y que los niños deben vivir la música como actividad placentera y deben ser animados a la creación. Estas ideas son definitivamente vanguardistas para su época y habrá que esperar casi 200 años para encontrarlas nuevamente en las aportaciones de pedagogos como Emile Jaques-Dalcroze (Hargreaves, 1998).

En la primera mitad del S. XX, importantes representantes de la composición y la pedagogía musical insistieron en la necesidad de una educación musical que considerara la naturaleza e intereses de los niños, convencidos no solo de la importancia de la educación musical desde la perspectiva artística y humanística, sino también como vía para lograr un mayor equilibrio entre las destrezas mentales y físicas, y las sensoriales y afectivas ya mencionadas.

Entre los más significativos, y siguiendo a Cuevas (2015), destacamos especialmente a Emile Jacques Dalcroze (1865-1950), defensor del desarrollo del sentimiento musical antes de la instrucción, pionero en la educación rítmica corporal. Sus aportes trascendieron la educación musical influyendo en las artes dramáticas y la educación especial. Zoltan Kodály (1882-1967), quien recopiló canciones folklóricas húngaras para formar un corpus que por su calidad y proximidad sirviera como referente natural en la educación musical.

Maurice Martenot (1898-1980), incorporó el juego como herramienta fundamental de su método, sentir la música de forma instintiva antes de incorporar nociones teóricas. Edgar Willems (1890-1978), acercó la educación musical a los más pequeños, integró a los padres en sus clases, y aportó su experiencia en musicoterapia. Carl Orff (1895-1982) incorporó una batería de instrumentos musicales adaptados a los niños, fáciles de tocar y con la posibilidad de constituir orquestas dentro del aula (Porcel, 2007).

Todos consideraron el canto como herramienta fundamental, convirtieron a niños y jóvenes en centro de su reflexión intelectual, y con su obra dieron un prestigio a la pedagogía musical jamás conocido hasta entonces. Para que sus aportaciones fueran más allá de sus clases privadas, o de las escuelas y conservatorios que en sus países (todos eran europeos) habían confiado en sus métodos, faltaba un empujón filosófico que permitiera a la música convertirse en una asignatura respetada dentro del currículo de la educación general. Este impulso lo dieron dos norteamericanos; como apunta Hemsy de Gainza (2004):

En la misma época (1940-1950), se difunden en los Estados Unidos de Norteamérica las ideas de John Dewey (1859-1952), filósofo y educador, que proclama la necesidad de una educación para todos, la democracia en la educación (la enseñanza debía cambiar para que todo el mundo pudiera tener la posibilidad de aprender). La posición filosófica y el mensaje educativo de Dewey influenciaron a James Mursell, el brillante psicólogo y educador musical norteamericano, cuyas obras y enseñanzas confieren particular realce a la pedagogía musical de su país... (p. 75).

120

Mursell escribió textos que se convirtieron en referentes internacionales; entre ellos, *The Psychology of School Music Teaching* de 1930 o *Principles of Democratic Education* de 1955. Los trabajos de los compositores y pedagogos mencionados anteriormente, y los aportes de Dewey y Mursell, junto a una matriz de opinión creciente y favorable hacia la educación musical, sentaron las bases de la educación musical escolar como la conocemos hoy (Mark y Gary, 2000). Esta se vio enriquecida por la contribución de pedagogos y maestros en todo el mundo; baste mencionar en el contexto catalanoparlante a Ireneu Segarra y Joan Llongueres, o a Baltasar Bibiloni en el mundo de la pedagogía musical en Mallorca.

Partiendo de las ideas de estos pedagogos y los aportes de los pensadores que históricamente han reflexionado sobre el papel educativo de la música, resumimos en cinco áreas el efecto educativo de la música (Capriles, 2006):

1. Comunicación y Lenguaje: favoreciendo a través de la canción el uso del idioma propio y de otras lenguas. Con un efecto directo sobre el habla (articulación, prosodia, fluidez), la expresión oral y los aspectos psicológicos y afectivos de la comunicación.

2. **Psicomotricidad:** Desde las canciones motrices de infantil a la ejecución instrumental, el baile y la expresión corporal. Trabajando la motricidad fina y gruesa a nivel individual y colectivo.
3. **Interrelaciones sociales:** Estimulando el trabajo colaborativo, desarrollando estrategias de autocontrol contra la agresividad, el stress, y la impulsividad, fomentando la conciencia del logro y la valoración del aporte de los otros.
4. **Área emocional:** encausando los sentimientos y emociones que se generan con la música en dirección a un mayor reconocimiento y aceptación de los sentimientos propios y de los otros, desarrollando la confianza y la autoestima, y estimulando la satisfacción por el trabajo realizado.
5. **Área cognitiva:** Estimulando la memoria, atención, imaginación, reflexión, la creatividad y consolidando progresivamente un corpus de conocimiento y cultura musical y general.

3.2.3. El Tercer Paradigma: La Música Socializa. Aproximación social al fenómeno musical

121

Para desarrollar este paradigma iremos acotando cuáles son las funciones que tiene la música en el ámbito social. Determinar estas funciones, y el grado de influencia e importancia que tiene entre los individuos, nos permitirá explicar por qué la música tiene un valor significativo y es un medio de utilidad como práctica inclusiva en la escuela.

Campbell y Scott-Kassner (Alsina, 2004) proponen las siguientes funciones sociales de la música que están en mayor o menor grado presentes en todas las culturas:

- Expresión de emociones y sentimientos
- Goce estético tanto emocional como intelectual, a través de un lenguaje que trasciende lo verbal.
- Entretenimiento y juego.
- Comunicación.
- Representación simbólica.

- Respuesta física.
- Conocimiento y aceptación de normas sociales.
- Validación del concepto de pertenencia a una comunidad.
- Contribución a la continuidad y estabilidad de la cultura.
- Contribución a la integración social, usando la música como elemento de unión entre las personas.

Completamos estas funciones con dos consideraciones adicionales de Frith (2001):

- Organización del tiempo, la música nos da una medida del tiempo intensificando nuestra experiencia del presente.
- La música es algo que se posee: al “poseer” una determinada música, la convertimos en una parte de nuestra propia identidad y la incorporamos a la percepción de nosotros mismos.

122

Aceptando la importancia y validez de las funciones mencionadas, seleccionamos aquellas que podemos considerar que tienen un valor social significativo porque fortalecen los vínculos entre los individuos y les proporcionan un bienestar que puede ser compartido. Entonces las funciones sociales más relevantes serán las que faciliten y estimulen:

1. La comunicación: de emociones, ideas, principios y normas.
2. La identidad: pertenencia y capacidad de integración a una cultura, religión, etapa de la vida (especialmente de la “juventud” donde las preferencias musicales marcan más la pertenencia generacional que un criterio estético específico), clase social, moda, o cualquier colectivo autodefinido.
3. La trascendencia, como experiencia metafísica que trasciende lo cotidiano.
4. El desarrollo integral de los individuos, a través de los efectos de la música en su salud, conocimientos, comportamientos y emociones.
5. El entretenimiento, como música funcional vinculada al ocio.

Podríamos agregar que una función adicional de la música en la sociedad moderna es la de producir dinero. Se estima que en 2014, los ingresos globales de la industria de la música grabada (aún bajando un 0,4% en comparación con el año anterior) fueron de 14.97 mil millones de dólares¹⁰⁴ a lo que habría que añadir los ingresos provenientes de editores musicales, compositores, honorarios de artistas, salas de conciertos y de las empresas de mercancías así como de los servicios de música digital (*online* y *móvil*). Adultos y jóvenes, pero también y cada vez más niños, son consumidores activos que mueven las ventas de la música comercial. Entonces la capacidad de la música para estrechar vínculos sociales y definir la pertenencia a un grupo y una generación a través de las preferencias musicales, se convierte en este marco económico en un motivo más para una mayor y mejor educación musical, una que les ayude a discriminar y elegir con criterio la música que consumen.

3.3. Práctica musical inclusiva

Las prácticas inclusivas destacan especialmente por su valor social, su intención de integrar y hacer participar de forma activa a todos los individuos. Habrá que conectar entonces las funciones sociales que hemos identificado con actividades que se puedan reconocer como inclusivas. Actividades que den cabida y acojan a niños con diferentes perfiles y necesidades. El trabajo musical del maestro se debe sustentar en su capacidad para disfrutar y hacer disfrutar de la música, contando con diversos recursos personales y herramientas educativas flexibles que brinden a los alumnos un espacio de seguridad y libertad donde comunicarse y desarrollar sus capacidades.

La relación que cada individuo guarda con la práctica musical, con el hacer música, queda marcada en gran medida por los juicios que recibe en la infancia respecto a la facilidad y corrección con que reproduce una melodía, sigue un ritmo o toca las primeras lecciones en un instrumento musical. Cuando hacemos música, por más sencilla que esta sea, nos descubrimos ante los demás, mostramos una parte de nuestra intimidad e identidad y quedamos expuestos. Por esta razón nos afectan tanto las primeras críticas, porque aunque juzguen una expresión musical puntual que por la poca experiencia vital que tenemos no sabemos que es mejorable o perfectible, sentimos que si hemos mostrado una verdad personal la repuesta de los otros y su opinión también será verdad. Entonces estos juicios funcionan como las maldiciones

104. Datos recuperados de <http://www.ifpi.org/news/Global-digital-music-revenues-match-physical-format-sales-for-first-time>

de los cuentos de hadas, que se cumplen aunque se formule un contra hechizo. Los individuos rechazados pondrán una barrera en cada nuevo encuentro con la práctica musical que dificultará su aprendizaje, hasta que se auto excluirán del todo y pasarán a ser consumidores pasivos de música.

Dice Barthelémy en el libro “La voix libérée” (1984, p. 55):

On peut parler, à propos de celui que chante faux, d'un véritable complexe d'infériorité. Toute son enfance, il porte cette étiquette infamante. Il se sent echarte sans comprendre pourquoi, car il faut bien reconnaître que personne, jamais, no le lui explique. On réagit à ses timides incursions dans le domaine du chant par un réflexe agressif d'“agresé de l'oreille”, le “tais-toi” le renvoyant à une solitude, á une castration véritable á laquelle il ne lui reste plus qu'à se résigner¹⁰⁵.

124

La calidad del proceso de educación musical es tan importante justamente porque trabaja con la materia prima más tierna y tiene la responsabilidad de abrir el camino hacia el disfrute, la auto aceptación y el conocimiento, por lo que requiere una guía que transmita confianza y seguridad y que a la vez sea satisfactoria y estimulante. Como hemos expresado anteriormente es necesario que haya una filosofía pedagógica que entienda la música desde su potencial como fuerza social, capaz de educar y promover un mayor estado de bienestar a las personas, para ello retomamos la premisa de Jonh Dewey cuando afirmaba que lo que educa es una experiencia significativa (Hemsey de Gainza, 1999).

En esta dirección consideramos que la educación musical debe ser una experiencia de crecimiento personal, que tenga en cuenta los efectos sociales de la música y las áreas en que esta puede influir y que podemos orientar y estimular desde la escuela.

Partiendo de estas premisas llamamos Experiencia Musical de Crecimiento (EMC) cualquier situación musical de enseñanza-aprendizaje caracterizada por ser (Capriles, 2006):

105. Podemos hablar de aquel que canta mal, de un complejo de inferioridad real. Durante toda su infancia, lleva esta etiqueta infame. Se siente excluido sin entender por qué, pues nadie le explicó nunca lo que le pasaba. Reaccionan a sus incursiones tímidas en el canto con un reflejo negativo de "agresión al oído", esto lo aislará del resto en una soledad que es una verdadera castración a la que se tendrá que resignar.

- Gratificante: La inversión de tiempo, esfuerzo y atención se ve recompensada inmediatamente por el logro de un objetivo específico, pequeño o grande pero manifiesto, y por la perspectiva de que este logro perdure en el tiempo.
- Estimulante: Despierta el interés, la curiosidad y las ganas de saber y hacer más.
- Plástica: Pueden adaptarse sus contenidos y recursos a cualquier realidad o limitación física, mental o emocional del alumno o del colectivo, aún cuando sea una experiencia puntual.
- Dignificante: Los alumnos o participantes perciben que están recibiendo algo valioso y que ellos lo merecen. Estimula el orgullo de aprender y el sentido de pertenencia.
- Segura: Un periodo de tiempo en que se aplazan las tensiones y nos sentimos relajados. Para ello el vocabulario, el trato y el lenguaje no verbal debe establecer y fortalecer una relación de respeto y confianza en un ambiente liberador, no amenazador.
- Estructurada: Se percibe con claridad un principio, un medio y un fin de la experiencia, una organización que trasmite orden y seguridad al participante.
- Estética: Identifica valores de belleza, equilibrio y armonía. Para ello se vale de la observación, la crítica y la autocrítica.
- Frecuente: La experiencia debe poder reproducirse a corto plazo e idealmente incorporarse a la vida del individuo.
- Progresiva: Aunque usa el recurso didáctico de la repetición, incorpora dificultades y novedades en cada nuevo encuentro.
- Fraternal: Conciencia sobre el sentimiento de hermandad que sentimos hacia aquellos con los que compartimos la música.
- Memorable: Una experiencia que evocamos con placer, y este recuerdo nos anima a repetir. Queremos volver donde nos hemos sentido felices.

Creemos que estas características deben convertirse en objetivos de cualquier actividad musical que aspire a ser inclusiva, ya que coinciden con las premisas que fundamentan la educación inclusiva. Una puntualización importante es que una EMC no excluye a priori para los cursos más avanzados de la escuela, la clase magistral, sea como introducción a un tema o como eje de una exposición puntual. La clase magistral, al igual que la audición de un concierto, tienen la complicación como EMC de que en estos casos el resultado o efecto neto sobre los alumnos es más difícil de medir. Todos hemos tenido la experiencia de un concierto o una clase magistral con un orador o músico extraordinario que nos ha marcado, estimulado e inspirado y que podemos llamar con propiedad una Experiencia Musical de Crecimiento. Sin embargo, en el planteamiento de este trabajo prestamos atención a la experiencia que implica un intercambio y *feed-back* inmediato entre docente y aprendiz, aquella donde ambos hacen música.

126

Es justo destacar que Experiencias Musicales de Crecimiento se producen a diario en diversos contextos, sea porque la institución o el docente está comprometido con los enunciados de atención a la diversidad y educación inclusiva, porque su propia formación tuvo este perfil o por intuición pedagógica. Buenos maestros y malos maestros hay en todas partes; lo que intentamos es identificar las bases y características que favorecen una EMC para incorporarlas de manera orgánica en la acción docente.

3.3.1. Las actividades musicales inclusivas y sus recursos

Cualquier actividad es susceptible de convertirse en inclusiva si se plantea desde el concepto de EMC y se organiza con este fin, si logra potenciar las áreas en que la música puede intervenir y aprovecha las funciones sociales que reconocemos en la música. Actividades que pueden lograr estas premisas son por ejemplo, la práctica coral; desde las canciones al unísono de educación infantil, hasta repertorios de mayor dificultad de primaria, pero siempre revestidas de la actitud y objetivos de un pequeño coro que muestra su trabajo a otros y recibe reconocimiento y aplauso (Capriles, 2002).

O la práctica instrumental colectiva: con diversos instrumentos, sinfónicos, banda rítmica/Orff, tradicionales o étnicos, eléctricos (grupos de rock o de parecida dotación instrumental); propuestas de este tipo se encuentran en Aguilera et al. (2002). Y talleres diversos: sonido-ruido y paisaje sonoro (*soundscape*), de composición y creatividad, de construcción de instrumentos partiendo de la investigación de objetos

sonoros como generadora de conocimiento. La danza, la mímica y el baile en sus diferentes géneros, y finalmente propuestas que fusionen las actividades anteriores.

Conocemos todas estas actividades a través de la tradición musical, la práctica personal o referencias del trabajo de pedagogos del S. XX como Murray Schafer, John Paynter o George Self, quienes han incorporado la música contemporánea al aula (Hemsey de Gainza, 2004). Estas actividades pueden girar alrededor de repertorios, sonidos, instrumentos o referencias que intensifiquen los vínculos de los participantes con su identidad nacional, raza, religión, o con temas populares o de moda que pueden multiplicar el efecto socializador de la actividad. También pueden complementarse con disciplinas artísticas como danza, expresión corporal, teatro, artes plásticas, audiovisuales, TIC y otras manifestaciones que sirvan para cumplir los objetivos que se proponen.

En estas actividades la música completa su faceta artística con la acción social, estimulando en los participantes los hábitos y actitudes positivas que forman parte del movimiento de educación por el arte: construcción de la identidad, aumento de la autoestima e integración social; abarcando el desarrollo de la sensibilidad y, en algunos contextos, la espiritualidad.

127

Partiendo de las actividades propuestas, consideramos que los recursos y herramientas serán aquellos que se adapten a cada una según su naturaleza:

1. Partituras de canto e instrumentales (según los niveles escolares).
2. Objetos sonoros e instrumentos musicales (tocar y explorar) que deben ser:
 - Fáciles de manipular.
 - Capaces de despertar el interés de los alumnos.
 - Que sea posible su adaptación a diferentes niveles cognitivos, de capacidades físicas y psicológicos.
 - Estar en una cantidad suficiente para que los alumnos no tengan que esperar turnos interminables o contentarse con la observación distante de los mismos.

- Variados: provenientes de la música clásica, popular y folklóricos, representantes de la propia tradición cultural y de otras culturas significativas en la realidad del aula.
3. Material audiovisual (equipos de sonido e imagen, equipos de grabación).
 4. Diverso material que sirva para plantear conflictos cognitivos (puzzles, juegos, material reciclado, material de construcción...).

No es una obviedad plantear la necesidad de contar con el espacio idóneo para una clase de música, la base de la misma es el trabajo con sonidos, y la posibilidad de movimientos y desplazamientos. Entonces el aula debería contar con espacio suficiente, flexibilidad para mover sillas, mesas y materiales, y la posibilidad de reconvertirse en área de baile, de orquesta, de teatro o centro de investigación sensorial.

3.3.2. El perfil del Maestro

Para dibujar el perfil del músico que atiende a la diversidad y aplica prácticas inclusivas, comentemos en primer lugar las características que deberían estar en su perfil. La intención es poner de relieve la actitud autocrítica y flexible que debe tener hacia la música, la educación y ante sí mismo.

- Acepta que no es infalible ni tiene que ser un virtuoso de la música.
- No impone la disciplina a través de una relación autoritaria.
- No clasifica o etiqueta a sus alumnos en función de su talento musical.
- No impone o jerarquiza el repertorio clásico como más bello o mejor.
- No censura ningún género musical.

Sin duda el maestro debe estar preparado en los aspectos técnico-musical, cultural y psicopedagógico. Siguiendo a Hemsy de Gainza (1999, p. 66-68), y considerando el perfil actual del maestro egresado de los grados de infantil y primaria, desde el punto de vista musical y cultural, el maestro debería contar con:

1. Capacidad auditiva: para percibir y comprender estructuras musicales según el nivel que enseña.

2. Capacidad vocal, instrumental y corporal para expresarse musicalmente.
3. Capacidad técnica: relativa al conocimiento y enseñanza del lenguaje musical y las técnicas vocales e instrumentales básicas.
4. Repertorio musical: amplio y adaptado a cada nivel.
5. Capacidad creativa: para adaptar y si es posible crear repertorios adecuados.
6. Formación cultural básica.
7. Conocimiento de las problemáticas culturales en la actualidad.
8. Conocimiento y experiencia elemental de algunas manifestaciones artísticas afines a la música.
9. Conocimiento de las TIC a nivel musical, y educativo.

Cada vez de mayor importancia son las habilidades sociales del maestro, su capacidad para empatizar con los alumnos, para resolver conflictos y para ser capaz de crear un ambiente relajado y que despierte el interés de los alumnos por participar y aprender. Aunque el tema de las habilidades sociales actualmente parece centrarse más en los alumnos, la observación y evaluación de estas capacidades en el maestro es de gran importancia, pues como apuntan Adame, de la Iglesia, Gotzens y Rodríguez (2011, p. 78): “el interés por la competencia emocional de los profesores aparece como la única o mejor vía para conseguir el aprendizaje de habilidades socio – emocionales en los alumnos: si sus profesores, que son sus modelos, no son capaces de regular sus emociones ¿quién les va a enseñar?”.

Sin desatender el objeto de nuestro estudio podemos centrar los aspectos mencionados en las actividades musicales inclusivas descritas en el apartado anterior. La premisa fundamental será que el docente *sea capaz de promover y producir Experiencias Musicales de Crecimiento que le permitan atender y dinamizar colectivos heterogéneos*. Resumimos el perfil del docente partiendo de los aspectos que consideramos imprescindibles en su formación y preparación (Capriles, 2002 y 2006a):

- Utiliza el lenguaje verbal y no verbal buscando afianzar la relación de confianza y respeto con los alumnos y entre ellos. Evita expresiones descalificadoras,

irónicas o amenazantes y utiliza sus habilidades sociales para desactivar conflictos y potenciar la cohesión del grupo y la autoestima de los alumnos.

- Valora el buen humor y el ambiente distendido sobre la disciplina como sinónimo de orden y obediencia.
- Usa correctamente la voz hablada y cantada.
- Tiene entrenamiento y memoria suficiente para realizar el trabajo sin apoyo excesivo de apuntes, libros o partituras; esto le da autonomía para moverse por el aula y estar más centrado en los alumnos.
- Tiene un amplio conocimiento de repertorio y se mantiene curioso ante las novedades y las diversas realidades culturales.
- Sus conocimientos le permiten improvisar y adaptar el material según las necesidades del grupo.
- Está comprometido con los postulados de atención a la diversidad, valora positivamente la multiculturalidad y conoce las dificultades que pueden presentar los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NESE) en la clase de música, o aquellos con problemas derivados de situaciones sociales desventajosas. Maneja estrategias y recursos adecuados para adaptarse a estas realidades.
- Es flexible y autocrítico, no teme enmendar un fallo o cambiar una estrategia. Prueba y experimenta.

Observamos que priman las características de contenido pedagógico sobre las de técnica musical, aunque obviamente los conocimientos y recursos técnicos son imprescindibles. Pensamos que un maestro convencido y que disfruta de actividades como las que hemos descrito previamente estará preparado para despertar y estimular a los alumnos hacia una práctica musical que les beneficie individualmente y que cumpla los fines de la educación inclusiva. El compromiso emocional que los alumnos perciben en el maestro, la dignidad y respeto con que trata su materia y los recursos materiales disponibles, animará y potenciará en los niños esta misma dignidad y también el deseo de participar. Se activarán entonces los procesos de imitación e identificación, básicos en las enseñanzas artísticas, y que junto al

reforzamiento positivo que reciban del maestro, darán el impulso final para el logro de los objetivos de inclusión que se persiguen.

3.4. Estado de la cuestión

En este apartado se describen las aportaciones de investigaciones que tienen que ver con nuestro objeto de estudio. Para ello se definieron inicialmente una serie de descriptores (o conceptos clave) para afinar la búsqueda en distintas bases de datos (TESEO, *British Education Index*, *International Journal of Music Education*, ERIC *Institute of Education Sciences*, REBIUN, Dialnet...). Usamos descriptores tales como: *guitarró*, instrumentos tradicionales, música / educación musical; inclusión / educación inclusiva; y estilos docentes / rol del maestro, relacionados con inclusión / educación inclusiva y música. Esta búsqueda ha ofrecido resultados interesantes en cuanto a los objetivos que han perseguido los investigadores. Básicamente los trabajos revisados se centran en el uso de la música como herramienta para incluir a los alumnos de educación secundaria en riesgo de exclusión. Un gran número de los estudios revisados están realizados en el Reino Unido, que cuenta con un amplio recorrido en el tema de la inclusión.

131

Burnard, Dillon, Rusinek y Saether (2008) realizaron un estudio comparativo de cuatro casos centrados en maestros de música de España, Suecia, Australia y Reino Unido. A través de este estudio cualitativo se ha evidenciado cómo los maestros, usando la música, han logrado resultados exitosos con alumnos de secundaria pertenecientes a colectivos donde existe riesgo de exclusión o con características que dificultan la inclusión. En Suecia el maestro de música trabaja en un colegio donde hay 35 países representados con 25 idiomas. La escuela del maestro español lucha contra el fracaso escolar (absentismo, abandono, conflictividad, desinterés en el estudio), el maestro australiano con una importante diversidad cultural y étnica, en su escuela están reunidos jóvenes del llamado “*South Sea Islanders*”¹⁰⁶ que reúne alumnos de diversas procedencias aborígenes y de otras comunidades, muchas de ellas con conflictos históricos y diferentes lenguas.

El maestro inglés, con un marco parecido al español, trabaja en un ambiente de clase caracterizado por la falta de compromiso e indiferencia hacia los estudios. El maestro

106. Se hace referencia con el término a los descendientes de más de 80 islas del pacífico occidental. Actualmente también incluye a los descendientes de aborígenes del Estrecho de Torres al sur del país. Recuperado de https://en.wikipedia.org/wiki/South_Sea_Islander

sueco aporta una experiencia basada en la práctica musical, la teoría surge del uso de los instrumentos y la historia de la música se explica analizando la música popular y cómo esta se alimenta de formas anteriores. Los maestros australiano e inglés utilizan la música popular, creando grupos de rock. El maestro español, aprovechando la tradición de las bandas de música, organiza orquestas de instrumentos de placa (Instrumental Orff) que se incorporan en la comunidad a través de conciertos.

Los resultados de este análisis comparativo muestran que más significativo aún que lo que hacen estos maestros es el cómo lo hacen y los principios basados en la confianza, motivación y establecimiento de relaciones personales con los alumnos, sus familias y las comunidades en las que se encuentran, con lo que se completa el perfil de experiencias inclusivas.

Los aspectos que tienen en común estos maestros, aparte de sus reconocidas habilidades como pedagogos musicales, son:

132

1. Los cuatro escuchan a sus estudiantes, tanto lo que dicen como intentando interpretar su lenguaje corporal (expresión no verbal).
2. Construyen un discurso que es aceptado por los alumnos.
3. Diseñan una serie de experiencias llenas de significado para los alumnos que generan motivación hacia el trabajo en equipo e interés por el aprendizaje.
4. Demuestran claridad y consistencia en su manejo del aula lo que estimula en los alumnos la auto regulación de su comportamiento.

Burnard (2008) realiza un estudio comparativo de tres Casos en las localidades de Cambridge, Sussex y Norfolk de Inglaterra. El primer caso se enmarca en un ambiente de familias de bajos recursos económicos (viviendas de protección social y alto porcentaje de uso de becas de comedor escolar) y absentismo escolar. La escuela secundaria de Sussex está inmersa en una comunidad con nivel importante de desempleo y pobreza contando con el nivel más alto de analfabetismo del país. Al centro se le reconocen problemas de *bullying* y alumnado con comportamiento antisocial. El tercer caso se caracteriza por alumnado con bajo rendimiento escolar, y población heterogénea en cuanto a estatus socio económico.

El maestro del Caso 1 enfoca su trabajo en los aspectos sociales que la música promueve, trabajo en equipo, interacciones sociales, y actividades musicales

enriquecedoras que elevan la autoestima. Respeto, empatía y conocimientos por compartir podrían resumir su actitud en el aula. Toma en cuenta los intereses y necesidades de los alumnos. La autora del trabajo identifica su pedagogía como una “*listening pedagogy*”¹⁰⁷. El maestro incorpora en sus clases contenidos de educación multicultural partiendo de las experiencias de otras comunidades, razas, géneros y religiones.

En el Caso 2, la estrategia asumida por el maestro es la participación de músicos profesionales (compositores e intérpretes) que visitan las aulas¹⁰⁸ y proponen diversas actividades y metodologías; estas visitas crean interacciones con las familias, los alumnos y otros centros. Ante estos maestros invitados los alumnos no tienen etiquetas sobre su trayectoria educativa previa con lo cual abordan las actividades que se les ofrecen sin prejuicios sobre su propio rendimiento. Los maestros invitados ofrecen oportunidades de participación y éxito a todos los alumnos, y los resultados de los alumnos son reconocidos y celebrados. Otros maestros del centro se incorporan a esta experiencia, que a menudo se realizan fuera de la escuela.

En el tercer caso, el maestro utiliza las nuevas tecnologías aplicadas a la música para estimular la creatividad, el trabajo en equipo y desarrollar la confianza y la autoestima. Ordenadores, teléfonos móviles y teclados con diferentes tipos de *software*, son utilizados para componer, interpretar y permitir también el aprendizaje entre iguales aprovechando las diversas experiencias en cuanto a usos de las tecnologías.

Lo que destaca de este estudio son las características comunes de los maestros que concuerdan con la perspectiva inclusiva:

1. Compromiso por responder a las necesidades e intereses musicales de los alumnos.
2. Han diseñado sus propios objetivos, principios y prácticas sin descuidar los estándares escolares y nacionales.
3. Todos creen en la música como una vía capaz de desarrollar la autoestima, la identidad a través del respeto y el reconocimiento, y que es bueno para todos los alumnos, estén o no en riesgo de exclusión.

107. Podría traducirse como una “pedagogía de la escucha”.

108. El centro forma parte de las escuelas vinculadas al proyecto de “*Creative Partnerships*” que se explica en líneas posteriores.

4. En las reflexiones finales aparecen como significativos para la creación de un marco crítico para las pedagogías inclusivas los siguientes aspectos:
5. Identificar a investigadores, maestros y aprendices, y todo aquello relacionado fuera y dentro del aula como una comunidad de aprendizaje.
6. Identificar características comunes en las distintas pedagogías y formas de aprendizaje así como en las interacciones que se dan en el aula.

Cabe destacar el trabajo realizado desde el programa *Creative Partnerships* (CP) en Inglaterra, creado en 2002. Se trata de una iniciativa de aprendizaje colaborativo que se basa en la participación en las escuelas, a medio y largo plazo, de profesionales identificados como creativos (compositores, intérpretes, arquitectos, fotógrafos, científicos, desarrolladores de nuevas tecnologías...). El programa tiene entre sus objetivos que los alumnos desarrollen su creatividad, puedan asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje e igualmente que los niños y jóvenes desarrollen las habilidades necesarias para desempeñar un papel de liderazgo en la vida escolar a través del contacto con estos profesionales, y las actividades y retos que estos les presentan. Atiende a alumnado de 5 a 16 años.

134

Según el estudio realizado en 2006 por el *British Market Research Bureau*¹⁰⁹ el impacto del programa se refleja, a través de la opinión de los maestros encargados de evaluar los resultados, en el mejoramiento de los alumnos en cuanto a motivación (87%), confianza (92%), habilidades comunicativas (91%), disfrute de la escuela (80%), aprendizaje autónomo (78%) y comportamiento (70%). Entre 2002 y 2011, cuando el gobierno inglés retiró los fondos de apoyo al programa (dentro de una política general de recortes), habían participado en él, 2.500 escuelas cada año. El director de la asociación benéfica “Creatividad, Cultura y Educación” a la que actualmente pertenece el programa explicaba en un artículo del diario *The Guardian*¹¹⁰ que:

The Arts Council has taken the view that it does not really 'do' education, and the Department for Education has taken the view that it does not really 'do' culture, and we have fallen between two stools. We worked through a network of 24 organisations locally. Most of those are now closing down.

109. *Creative Partners: Survey of Head Teachers*, información recuperada del folleto de la organización disponible en <http://creative-partnerships.com/about-creative-partnerships/>

110. Recuperado de <http://www.theguardian.com/education/2011/sep/12/education-projects-cuts-closures>

Relacionado con la *Creative Partnerships* hemos revisado el trabajo *A critical review of the Creative Partnerships archive: How was cultural value understood, researched and evidenced?* de Thomson, Coles, Hallowell y Keane, investigadoras de la Universidad de Nottingham. En el se discute a través de la revisión y análisis de todo el material acumulado y disponible (investigaciones, artículos, informes, material pedagógico, etc.) que se ha realizado sobre el programa, cuáles han sido sus beneficios reales, y si estos han sido medidos o analizados adecuadamente por los investigadores en trabajos previos. Se critica que quizá el énfasis en la creatividad ha sido lo menos representativo de los aportes que sí ha producido el programa. Entre estos, las autoras apuntan los siguientes:

- Mayor comprensión de las disciplinas artísticas y mayor entusiasmo por participar en actividades artísticas.
- Mayor interés por manifestaciones artísticas no tradicionales y un acercamiento a las instituciones culturales entre los jóvenes.
- Acercamiento a la educación en general y descubrimiento de trabajos y organizaciones donde la creatividad es importante.

135

Un artículo que narra la experiencia de *Creative Partnership* a nivel de una escuela primaria es *Creative partnerships? Cultural policy and inclusive arts practice in one primary school*, elaborado en 2015 por Hall y Thomson de la Universidad de Nottingham, UK. Es un artículo crítico donde se comenta que a través del CP el potencial transformador de las artes en la escuela queda marginado en favor de una forma superficial de inclusión social, donde no se profundiza en los principios de inclusión que atañen a pedagogías y currículo, en los que los niños puedan formar parte de prácticas y saberes que apoyen un cambio real.

Un impresionante informe basado en las conclusiones de 194 inspecciones realizadas en escuelas inglesas entre 2008 y 2011 es el *Music in schools: wider still, and wider. Quality and inequality in music education (2008-2011)* publicado por la OFSTED¹¹¹. Se identifican las buenas prácticas y las debilidades de varios centros. Se evalúan las clases, la enseñanza instrumental y vocal, y la oferta de actividades musicales extra-curriculares. Dividido en dos partes, en la primera se presentan los resultados de las inspecciones relacionándolas con las iniciativas financiadas por el gobierno para

111. *Office for Standards in Education, UK.*

ampliar la participación en el aprendizaje instrumental y el canto. La segunda parte presenta las razones principales para las diferencias en la calidad de la educación musical experimentada por los diferentes grupos de alumnos de distintas escuelas. Las buenas y malas prácticas están descritas y se complementa el informe con seis películas que presenta las experiencias más destacadas en cuanto a calidad de educación musical en diversos entornos escolares.

Una de las críticas principales que se hacen a muchas escuelas (participaron 90 de primaria, 90 de secundaria y 4 de educación especial) es la siguiente:

In too many instances there was insufficient emphasis on active music-making or on the use of musical sound as the dominant language of learning. Too much use was made of verbal communication and non-musical activities. Put simply, in too many cases there was not enough music in music lessons¹¹².

136

Otros resultados interesantes se refieren a la crítica sobre la educación vocal de los niños, comentando que aunque la mayoría de las escuelas primarias estaban involucradas en el programa nacional de canto escolar, el trabajo vocal era bueno solamente en 30 de las 90 escuelas inspeccionadas. ”. Se da valor en el informe a la participación en la clase de música de niños con dificultades de aprendizaje o riesgo de exclusión.

También se reconoce la labor de las escuelas donde se asegura la participación de alumnos de diverso origen y que puedan disfrutar tanto de oportunidades a través del trabajo en el aula regular como de tener acceso a actividades extracurriculares. Finalmente, se nombran todas las escuelas que han sido inspeccionadas, y se presentan las listas de las mejor posicionadas al igual que es específica en qué aspectos han destacado. Las 6 mejores protagonizan los vídeos que acompañan el informe.

Como referentes internacionales de proyectos que se identifican con la inclusión fuera del aula, a continuación recogemos los siguientes.

112. En demasiados casos no había suficiente énfasis en actividades musicales prácticas o en el uso del sonido musical como la lengua dominante de aprendizaje. Demasiado uso de comunicación verbal y actividades no musicales. En pocas palabras, en demasiados casos no había suficiente música en las clases de música.

El Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela, fundado en 1975 por José Antonio Abreu, “El Sistema” como es popularmente conocido, aglutina a más de 700.000 niños y jóvenes del territorio venezolano. Las escuelas de música en la que se forman los jóvenes instrumentistas y cantantes son llamadas “Núcleos” y actualmente existen 423 diseminados por todo el país conformando un total de 1305 orquestas pre infantiles, infantiles y juveniles y 1121 agrupaciones corales. El objetivo principal, como puede leerse en la web es “sistematizar la instrucción y la práctica colectiva e individual de la música a través de orquestas sinfónicas y coros, como instrumentos de organización social y de desarrollo humanístico”. Depende de la Fundación Musical Simón Bolívar (FundamMusical Bolívar), adscrita al “Ministerio del Poder Popular del Despacho de la Presidencia y Seguimiento de la Gestión de Gobierno de la República Bolivariana de Venezuela”¹¹³.

En 1995 se creó el Programa de Educación Especial (PEE) que integra niños y jóvenes con discapacidades físicas y cognitivas. Se busca el desarrollo de potencialidades, autonomía e inclusión social. Más de 4000 niños y jóvenes forman parte de este programa, atendidos por 100 profesores e instructores especializados. En 2012, se crea un nuevo programa destinado a atender a niños y jóvenes ingresados por largos periodos en hospitales, es el Programa de Atención Hospitalaria (PAH) a través del cual se imparte formación musical con la intención de que la música como herramienta terapéutica se convierta en parte del proceso de recuperación. El Sistema ha ido ampliando, a través de los años, sus programas de atención para llegar a penitenciarías (con el objeto de favorecer la rehabilitación y reinserción social) o ir más allá de la música clásica abordando otros géneros como la música tradicional y folclórica venezolana, el jazz, la salsa, etc., en orquestas y agrupaciones diversas¹¹⁴.

La familia y la comunidad son fundamentales en el trabajo que realizan los niños y jóvenes junto a profesores y maestros. Cada Núcleo se imbrica en la realidad del barrio o comunidad en que se sitúa y de esta relación surgen tanto los futuros músicos, como el público que se va multiplicando desde el entorno familiar y escolar hasta alcanzar todos los activos de la comunidad. A través de nuestra experiencia personal durante 15 años trabajando en la dirección de coros y orquestas del Sistema, hemos verificado el potencial integrador y de dinamización social que se lleva a cabo,

113. Recuperado de <http://fundamusical.org.ve/category/el-sistema/que-es-el-sistema/#>. VkofPXYvfrC

114. Recuperado del folleto “Tocar, Cantar y Luchar” disponible en <https://drive.google.com/file/d/0B84Oi484gUYMY05Ob1RiZfJqU1k/view>

especialmente al estar los núcleos ubicados en zonas cuyos niños y jóvenes pueden estar en riesgo de exclusión social.

Aunque el Sistema cuenta con una amplia bibliografía¹¹⁵, no hemos encontrado investigaciones o estudios de envergadura que profundicen en el análisis de las metodologías y formas de enseñanza utilizadas.

Como proyecto potente hay que señalar, también, el desarrollo en Canadá respecto al Ukulele y su penetración en el aula y la sociedad. En este tema, es una referencia internacional imprescindible el trabajo de Chalmers Doane (n. 1938), conocido como “El Padre de ukelele canadiense”. Fue pionero en el uso del ukelele en el aula por más de cuarenta años. Su propuesta fue usar el pequeño cordófono como vehículo de educación musical práctico y económico, utilizándolo en la teoría musical, solfeo, entrenamiento auditivo, canto, interpretación solista y de conjunto. Muchos maestros siguieron su ejemplo incorporando el ukelele en sus clases. El programa “Ukelele Doane”, con sus inicios en las escuelas primarias públicas de Halifax, llegaría a más de 50.000 niños en edad escolar y adultos a través de Canadá y Estados Unidos¹¹⁶.

138

Doane, formado como trombonista en el *Boston College*, realizó su especialización en métodos de enseñanza de instrumentos de cuerda. Como director de Educación Musical en el Consejo Escolar Regional de Halifax, comenzó su aporte con un programa de música integral diseñado para que los estudiantes estuvieran musicalmente alfabetizados al finalizar la primaria. Incorporó como parte de la formación musical la participación en bandas y coros en cada escuela. Logró instaurar un programa de piano y conjuntos de alto nivel que incluían banda de jazz, orquesta sinfónica, orquesta pop y conjuntos de percusión entre otras iniciativas. El uso del ukelele como herramienta educativa fue uno de los aspectos innovadores del programa que captó la atención del público, y que se convirtió en la base del programa que le dio reconocimiento en todo el país. Su influencia en la educación

115. Baker, G. (2014). *El Sistema: Orchestrating Venezuela's Youth*. New York: Oxford University Press. Fernández-Carrión, M. (2011). Proyectos Musicales Inclusivos. *Tendencias Pedagógicas*, 17. Universidad Complutense de Madrid. Tunstall, T. (2008). *Changing Lives: Gustavo Dudamel, El Sistema, and the Transformative Power of Music*. New York, Norton & Company. Asuaje, A.M., Bottome, B., Guinand, M. (1986). *Historia del movimiento coral y de las orquestas juveniles en Venezuela*. Caracas: Cuadernos Lagoven.

116. Recuperado de <http://www.chalmersdoane.com/home.html>

musical canadiense ha sido reconocida por “*The Learning Partnership*”¹¹⁷, un doctorado honorífico de la Universidad de Santa María (2003) y la “Orden de Canadá” (2005)¹¹⁸.

Sus principales obras escritas son *Guide to Classroom Ukulele* (1971) y *Teacher's Guide to Classroom Ukulele* (1977). Hasta su retiro en 1993 se desempeñó como profesor en el *Nova Scotia Teachers College*. El éxito internacional del ukelele y la amplia oferta de métodos y libros con repertorio tienen su referente en las propuestas de Doane¹¹⁹.

El único trabajo de investigación que involucra al *guitarró* es la tesis doctoral de Navarro (2012), “La Hermandad de Ánimas de Caravaca de la Cruz: Música, revival y etnicidad en la Sierra de Segura” presentada en la Universidad de Valladolid, departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.

La tesis aborda la manifestación de cultura tradicional identificada como “Ánimas de Caravaca”, básicamente una cuadrilla (grupo de músicos de cuerda y percusión) que desarrolla su actividad musical en Murcia alrededor del culto al purgatorio (“los Animeros cumplían un papel de servicio a la comunidad, recabando limosna para la salvación de las almas de sus familiares fallecidos”; Navarro, 2012, p. 213) y que es común en las hermandades religiosas del sureste peninsular español.

139

En el trabajo se describe la historia, repertorio, bailes, y en detalle la organología de los instrumentos que participan de la cuadrilla. Con una importante referencia al guitarra (sic) de 5 cuerdas (similar al *guitarró* mallorquín) y otras variantes como el guitarra de 8 cuerdas, el guitarra atiplado y el requinto de 5 cuerdas, se abordan las distintas afinaciones, técnicas de ejecución y una revisión de los instrumentos históricos que existen actualmente. Es curiosa la catalogación de expresiones populares para hacer referencia a distintas características musicales de la interpretación, los instrumentos y el repertorio.

En este trabajo, de gran valor para el estudio de manifestaciones tradicionales que comparten repertorio e instrumentos con otras zonas españolas (entre ellas Mallorca

117. Es una asociación nacional canadiense sin fines de lucro creada para apoyar y promover diversos programas de innovación educativa, liderazgo y formación de maestros, y reconocer la labor de excelencia de instituciones y personalidades.

Recuperado de <http://www.thelearningpartnership.ca/who-we-are>

118. https://en.wikipedia.org/wiki/J._Chalmers_Doane

119. Una entrevista con Doane puede consultarse en https://www.youtube.com/watch?v=fmNY_K69rQQ

y Menorca), destacamos la profundidad en la aproximación musicológica y la extensa recopilación de ejemplos y referencias en todas las áreas mencionadas. Solamente echamos en falta alguna reflexión con respecto a la presencia o influencia si la hay, de los Animeros en las escuelas de la región, o la manera de incluir estas tradiciones y cultivar la música y la práctica musical en el aula usando esta realidad como punto de partida para la educación y cultura.

La última área donde se encuentran trabajos de investigación vinculados con nuestro estudio tiene que ver con la educación de niños con diversas discapacidades y cómo la música en el aula regular puede ayudarlos. Descartando las investigaciones que tiene que ver con musicoterapia fuera del aula, merecen atención dos estudios. El de Jones (2015), *Teaching Students with Disabilities: A Review of Music Education Research as It Relates to the Individuals with Disabilities Education Act.*, quien hace un recorrido de la investigación sobre la educación de alumnos con discapacidad en el aula regular entre 1975 y 2014 en los Estados Unidos. Apunta las lagunas en la literatura, y ofrece sugerencias para futuras investigaciones sobre la formación en música de los maestros y las experiencias de profesores de música con estudiantes con discapacidades. Comenta que a medida que hay mayores expectativas sobre los docentes, la investigación sobre educación musical tienen que seguir estudiando estos temas incluyendo las perspectivas externas y los sistemas de evaluación, y más investigación sobre las prácticas de aula y la opinión de los estudiantes con discapacidad.

140

Entre los trabajos más actualizados e interesantes que cita Jones, están los de Darrow (2003), sobre alumnos con discapacidad en la clase de música; Haywood (2007), sobre el valor del canto coral en la inclusión; VanWeelden y Whiple (2005), sobre la opinión de maestros de música sobre sus alumnos con discapacidad; y el de Jellison y Taylor (2007), que recoge una revisión de 30 años de investigación sobre música y discapacidad. Jones critica que en los estudios realizados no se tomara en cuenta la opinión de los familiares y otros profesionales que no sean los maestros o adultos con discapacidad. Apunta también que como investigadores en el campo de la educación musical, es necesario ampliar la visión de lo que significa enseñar a estudiantes con discapacidad y considerar otras perspectivas que no sean las mayoritariamente analizadas. Añadimos que en los estudios que comenta Jones, el de Haywood (2007) es el único que incluye la opinión de los alumnos con discapacidad.

El segundo estudio estudio que relaciona música y discapacidad es el de Mitchell (2014), *Preparing Music Educators to Work with Students with Diverse Abilities: An*

Introduction to Music Therapy. Mitchell propone y describe talleres de formación para el maestro de música que los capacite en técnicas de musicoterapia que puedan ser utilizadas en el aula regular. La base de la propuesta parte de investigaciones que ponen de manifiesto la necesidad de muchos maestros de estar mejor preparados en cuanto a cómo enseñar con eficacia a alumnos con diversas necesidades. El taller que propone tiene como objetivo desarrollar la comprensión y el conocimiento de los estudiantes de postgrado de las técnicas basadas en la literatura de musicoterapia. Comenta la importancia de estos talleres para estudiantes de educación musical de pregrado, así como para docentes en ejercicio.

Aunque la propuesta de estos talleres de formación complementaria nos parece una buena iniciativa y en España, por ejemplo, existe una interesante oferta de postgrado en este sentido; sigue habiendo una laguna en la formación en este campo durante los estudios de grado para maestros de infantil y primaria. Todos los maestros deberían tener una formación básica para atender la diversidad de necesidades y usar las mejores prácticas para incluir de forma efectiva a los alumnos con diferentes habilidades y capacidades.

141

En síntesis, de estas investigaciones y proyectos, lo más relevante para nuestro estudio de campo lo encontramos en las referencias al potencial de la música en la educación e inclusión de alumnado heterogéneo (en todos los autores). En la identificación del perfil de los maestros como elemento determinante en el éxito de la clase de música (Burnard et al., 2008; Burnard, 2008; en el informe de la Ofsted y en VanWeelden y Whipple, 2005), en la importancia de profundizar en la filosofía inclusiva de participación y logro, más allá de una integración superficial de los alumnos con dificultades en la clase de música (Hall y Thomson, 2015). Y con respecto al uso de instrumentos musicales y su potencial como estímulo educativo e integrador para los niños, las experiencias con el Ukulele en Canadá y el Sistema de Orquestas de Venezuela.

SEGUNDA PARTE

**METODOLOGÍA, ANÁLISIS DE RESULTADOS Y
CONCLUSIONES**

Capítulo 4.

Enfoque metodológico

En este capítulo se presenta la justificación y objetivos del proyecto; el marco de referencia del “estudio de caso” como método para la investigación cualitativa llevada a cabo, y los instrumentos utilizados para recoger información en las cuatro realidades que posteriormente se analizan.

4.1. Justificación

Para organizar nuestra justificación sobre el por qué de la elección del tema de esta investigación, seguimos a Eco (1995, 25) en cuanto a los requisitos para la elaboración de una tesis. Así encontramos que:

1. *El tema corresponde a los intereses del doctorando.* Este trabajo cuenta como antecedente la memoria de investigación presentada en 2007, en la que se demostró la factibilidad de que alumnos de magisterio sin experiencia previa podían aprender a tocar el *guitarró* en un periodo breve de tiempo. Como parte del trabajo se elaboró un manual con repertorio e indicaciones técnicas y metodológicas; y se presentaron propuestas para incorporar dicha formación a los planes de estudio de magisterio (tanto para las asignaturas de la diplomatura de maestro con especialidad en educación musical, vigente en 2007; como propuestas para el Grado de Educación Infantil y Primaria que estaba por implantarse en el marco del EEES).

147

La base de nuestra curiosidad en este sentido fue el descubrimiento de la existencia en Mallorca de un instrumento musical, el *guitarró*, casi exacto en sus características generales al “cuatro” venezolano¹²⁰ pero a diferencia de Venezuela donde su uso está generalizado y su presencia en las aulas como soporte de canciones y bailes es común, en Mallorca (y Menorca donde también está presente) se restringe a la música tradicional.

Por otra parte, un segundo descubrimiento, la educación inclusiva, abrió un gran espacio de reflexión que además se proyectaba de forma retroactiva sobre algunas de nuestras experiencias vitales con la educación musical. Una de ellas, los 15 años trabajando en el *Sistema Venezolano de Orquestas Infantiles y Juveniles* donde a diario verificábamos la importancia social de la música más allá del arte.

120. Irina Capriles es venezolana, perteneciente a una familia con trayectoria musical tanto en el campo de la música popular como académica.

En segundo lugar la experiencia coral, espacio de por sí inclusivo en el campo de la música no profesional. En los coros venezolanos el cuatro siempre está presente, sea para acompañar repertorio de música tradicional o de cualquier otro género que requiera acompañamiento armónico; y a falta de piano o guitarra, allí está el cuatro.

La mirada “inclusiva” comenzó a penetrar el análisis de estas experiencias y a la vez nos animó a dar forma a una propuesta que desde la investigación cualitativa diera soporte teórico y académico al tema, aportando además de resultados fiables, una serie de reflexiones personales que quizá podrían ser de utilidad.

2. *Las fuentes a las que se recurren son asequibles, es decir, al alcance físico del doctorando.* Las diversas fuentes utilizadas, básicamente en castellano, inglés, italiano y catalán, han sido asequibles y han estado a nuestro alcance. Para la traducción de textos en latín, de los que no se contaba con traducción hemos tenido diferentes colaboraciones¹²¹, y para acceder a referencias puntuales como por ejemplo, con tiendas de instrumentos musicales, hemos realizado entrevistas telefónicas o por correo electrónico.

3. *Las fuentes a las que se recurre son manejables, es decir, al alcance cultural del doctorando.* Al ser el guitarró un instrumento de origen básicamente ibérico, heredero de la historia guitarrística del renacimiento y el barroco (como explicamos en el Capítulo 1), y cuyos parientes organológicos más afines (todas las guitarrillas americanas, españolas y africanas) pueden identificarse en las regiones colonizadas por españoles y portugueses; las fuentes que hacen referencia a su existencia y uso, están a nuestro alcance, tanto desde el punto de vista musical pedagógico como cultural ya que forman parte de nuestra biografía profesional y personal.

4. *El cuadro metodológico de la investigación está al alcance de la experiencia del doctorando.* Al definir el estudio de caso como método cualitativo adecuado para esta investigación, partimos de la certeza de tener acceso a escuelas y aulas donde realizar las experiencias, contando además con la colaboración imprescindible de profesionales interesados en la temática de este trabajo.

121. Eugenio Llamas y José Gabriel Serrano para los textos en latín en el Capítulo 3.

4.2. Objetivos e hipótesis de la investigación

Planteamos los objetivos considerándolos como un problema a solucionar. La propia diversidad de las aulas o los retos que presenta la inclusión de alumnado heterogéneo no será el problema a estudiar. Nuestro problema y objetivo general del trabajo será demostrar que la música, y en particular el *guitarró*, son herramientas válidas y efectivas para la inclusión de todos los alumnos.

Dicho objetivo se concreta en los siguientes objetivos específicos que nos guiarán para dar forma a la hipótesis de trabajo que se presentará en líneas posteriores, y que incorporan los dos ejes fundamentales de la investigación, el *guitarró* y los maestros:

1. Describir el uso y aplicaciones del *guitarró* en la clase de música y su relación con los contenidos del currículo de Educación Infantil y Primaria.
2. Describir las acciones y comportamientos de los maestros implicados en la investigación y analizar cómo inciden en la atención a la diversidad del alumnado.
3. Comparar los diferentes estilos docentes de los maestros y analizar su influencia en el desarrollo de la clase de música y la inclusión de todo el alumnado.

149

La evidencia, resultado de la investigación después de reunir, analizar y comparar la información pertinente, deberá confirmar, o no, las siguientes premisas:

- La música, y específicamente el *guitarró* como herramienta pedagógica, estimula la participación, la curiosidad y el interés de los alumnos, favoreciendo los procesos de inclusión y atención a la diversidad en las aulas de educación infantil y primaria.
- El *guitarró* es útil para producir conflictos cognitivos diversos (musicales y no musicales) en colectivos heterogéneos.
- La música en general, y el *guitarró* en particular, pueden favorecer el desarrollo de las competencias específicas del currículo de infantil y primaria.

Y, finalmente, la siguiente hipótesis:

Si la música y el *guitarro* como herramienta musical favorecen la inclusión y la atención a la diversidad, y son capaces de generar conflictos cognitivos relevantes en colectivos heterogéneos; entonces la exposición de alumnos de infantil y primaria a experiencias de aula donde se utilice la música y el *guitarro* de manera adecuada y estimulante, permitirá observar conductas y resultados acordes con los objetivos de la educación inclusiva y las competencias curriculares.

Es importante señalar que más allá de esta hipótesis principal, la investigación también pondrá de manifiesto, y nos permitirá analizar, la importancia del maestro en las diversas situaciones de aula estudiadas. Los recursos personales y profesionales de cada maestro, facilitarán este “uso adecuado y estimulante” de la música, y serán determinantes para la confirmación de la hipótesis principal. Con esta consideración sobre el rol de los maestros, damos forma a una segunda idea que complementa la propuesta general de la tesis:

150

El éxito de cualquier metodología o recurso pedagógico que se incorpore al aula dependerá no solamente de las bondades del propio recurso, sino de la actitud del maestro, positiva e interesada, y acompañada de la preparación técnica necesaria para dar a estos recursos el mejor uso posible.

En nuestro caso esto será decisivo para demostrar que la música es una vía potente y accesible para la inclusión en el aula de educación infantil y primaria.

4.3. El estudio de caso

Posteriormente a la elección y definición del tema de estudio, pasamos a definir la aproximación metodológica. El aula y lo que pasa en ella, especialmente las interacciones entre el docente y los niños, entre los mismos niños, y la relación, uso y respuesta de los alumnos ante los materiales y contenidos musicales y no musicales que se les proponen, son la matriz principal que aportará situaciones, información y datos a analizar. Por ello necesitamos una metodología que nos permita describir estas interacciones en el aula, que es la realidad en la cual se producen. Necesitamos entonces de un método de estudio que permita la aproximación desde distintos ángulos y que no se base en el análisis de resultados específicos o puntuales sobre rendimiento, o que intente medir o asignar un valor matemático a comportamientos y situaciones educativas.

Así, nuestra investigación se ha planteado desde una perspectiva metodológica cualitativa que, de acuerdo con Pérez Serrano (2008), vemos como un proceso sistemático y riguroso de indagación en el que se van tomando decisiones sobre lo investigable mientras se está en el campo objeto de estudio. Para la misma autora la investigación cualitativa contempla una diversidad de opciones por lo que respecta a las técnicas de recogida de información, y permite extraer datos de la realidad desde diferentes fuentes para realizar análisis cruzados entre los datos obtenidos, así como recabar información estableciendo procesos de indagación en forma de espiral; o dicho en otras palabras, se produce el proceso de triangulación.

En cuanto al método cualitativo de investigación, descubrimos el estudio de caso, como un método que esencialmente permite describir y sintetizar una realidad partiendo de una experiencia directa, y de esta descripción y síntesis crear, finalmente, nuevos conocimientos. Crespo (en Yacuzzi, 2005) sostiene que la discusión del caso es una mezcla de retórica, diálogo, inducción, intuición y razonamiento; básicamente lo que entendemos como necesario para el desarrollo de una ciencia práctica. El estudio de caso permite tener presente aspectos humanísticos como la circunstancia cultural e histórica de la realidad y la personalidad de quienes la protagonizan, elementos que consideramos primordiales.

151

La finalidad del estudio de casos estriba en la comprensión e interpretación de una situación concreta y única, “su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia” (Pérez Serrano, 2008, p. 81).

Para Latorre, del Rincón y Arnal (1996):

El estudio de casos es la forma más pertinente y natural de las investigaciones ideográficas realizadas desde una perspectiva cualitativa y tiene que considerarse como una estrategia encaminada a su toma de decisiones. Su verdadero potencial radica en su capacidad para generar hipótesis y descubrimientos, en centrar su interés en un individuo, suceso o institución, y en su flexibilidad y aplicabilidad en situaciones naturales (p. 233-234).

Stake (1998) se manifiesta también en esta dirección al considerar que un caso puede ser un niño, un grupo de alumnos o un profesor, es decir, puede ser algo específico, algo complejo y algo en funcionamiento. La finalidad del estudio de casos estriba en la comprensión e interpretación de una situación concreta y única, “su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia” (Pérez Serrano, 2008, p. 81). El

estudio de caso incorpora entonces una visión integradora de la realidad ya que como apunta en su definición Yin (1994) es:

Una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes... trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales: y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y, como resultado, se beneficia el desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos (p. 13).

Por consiguiente, el estudio de caso es un método de investigación estratégico puesto que es utilizado en múltiples y variadas situaciones para contribuir al conocimiento de individuos, grupos, organizaciones, políticas, etc., relatando los fenómenos en profundidad con el fin de comprender su complejidad. Permite a los investigadores retener las características holísticas y significativas de los fenómenos estudiados (Yin, 1994).

152

La realidad del aula implica más que un diseño académico basado en objetivos que cumplir y contenidos educacionales que abarcar. Muestra especialmente cómo un maestro y cómo un grupo de alumnos se relacionan entre ellos, y con el conocimiento y sus muchas formas de adquisición, aportando (o a veces arrastrando) cada uno, experiencias y realidades previas que perfilan la dinámica que se establece en el aula. Se trata entonces, como explica Quintana Peña (2006), “de descubrir en cada caso la singularidad y los atributos relevantes de dichas experiencias sin dejarse influir anticipadamente por las teorías genéricas ya establecidas” (p. 54).

En contraposición a las investigaciones cuantitativas que analizan las realidades observables partiendo de su traducción al lenguaje matemático y el razonamiento deductivo, el estudio de caso, como parte de la investigación cualitativa, se aproxima a la realidad valorando especialmente la observación, el razonamiento inductivo y el enfoque holístico. Consideramos entonces que para estudiar la realidad de aula y las dinámicas que se establecen entre maestros, alumnos y la utilización de los recursos pedagógicos propuestos, el estudio de caso con sus múltiples aproximaciones es la metodología más adecuada para esta investigación.

Una decisión relevante fue definir la tipología de Estudio de Caso. Consideramos importante para aumentar el rigor del estudio, poder contrastar resultados de

diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje ante el mismo planteamiento de base, por lo que seleccionamos el estudio de Casos Múltiples como la opción más adecuada. Tomamos como referencia significativa lo que apuntan Rodríguez, Gil y García (1996):

En el diseño de casos múltiples se utilizan varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar. Un claro ejemplo de ello lo constituye el estudio de las innovaciones educativas que se producen en distintos contextos [...]. Es fundamental tener en cuenta que la selección de los casos que constituye el estudio debe realizarse sobre la base de la potencial información que la rareza, importancia o revelación que cada caso concreto pueda aportar al estudio en su totalidad (p. 96).

Para ello definimos cuatro unidades maestro - aula - centro (que especificaremos en el capítulo siguiente) lo que podría permitir, confrontando las características propias de cada uno, replicar los resultados esperados. De esta manera, los resultados serían más robustos y convincentes (Yin, 1994). Siempre teniendo en cuenta que “el investigador cualitativo de casos intenta preservar las *realidades múltiples*, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede” (Stake, 1998, p. 23).

153

4.4. Herramientas de recogida de información

Partiendo del marco de investigación cualitativa que define la metodología, hemos utilizado las siguientes herramientas para recabar información: la observación (documentada a través de vídeos y fotografías), la entrevista (a niños y maestros), y un grupo de documentos de uso frecuente para contrastar los resultados en su contexto de aula, básicamente los currículos de Infantil y Primaria de las *Illes Balears*, y el *Index for Inclusion* de Booth y Ainscow, en la aproximación a la práctica musical que hemos desarrollado en el Capítulo 3.

4.4.1. La observación

Torroba (1991) nos dice que la observación “Ha de estar planificada y estructurada formalmente de acuerdo con la situación que será objeto de estudio, concretando en un diseño lo específico de esa situación, la naturaleza del objeto de la observación, y el proceso metodológico de las acciones” (p. 299). Entonces no se trata de una observación desprevenida, requiere entrenar el ojo, el oído y la sensibilidad general para captar matices, situaciones, para reconocer las dinámicas que se establecen en el

aula y como observadores externos, que es nuestro caso, considerar los estilos docentes y cómo influyen en las reacciones, el interés y la participación de los niños.

De acuerdo con Báez (2007), la observación no aporta las causas del fenómeno pero sí que permite documentar los acontecimientos observados, formular hipótesis y establecer propuestas de intervención sobre las cuestiones observadas. Y Sanmartín (2003) profundiza en ello al manifestar que:

Se enfrenta a lo desconocido de la forma más primaria: yendo al lugar donde se están produciendo los hechos para observarlos mientras se producen en vivo, en directo. Esto, que pudiera parecer una crítica o una calificación negativa por su falta de formalización, es, en realidad, una manera de enfatizar su virtud. En la medida en la que priva al observador de la sofisticada mediación de un conjunto de categorías previamente especificadas, le obliga a intensificar su receptividad para apresar las unidades que para los actores son significativas (p. 66).

154

La observación es un proceso sistemático (Torroba, 1991) y para facilitar la sistematicidad en la recogida de información, se utilizó el vídeo¹²² (y las fotografías¹²³), considerando, como afirman Latorre, del Rincón y Arnal (1996), que es una herramienta indispensable para los que realizan estudios observacionales en entornos naturales puesto que permite recuperar situaciones para su análisis e interpretación. A través del visionado repetido de las grabaciones logramos perfilar (o modificar) las categorías de análisis previamente establecidas siguiendo los objetivos de la investigación, y organizamos nuevas categorías según las conductas individuales y grupales de los alumnos con respecto a los contenidos presentados. La descripción de lo observado incluye con la misma atención las conductas de los maestros en las diferentes situaciones de aula. Esta narración de lo observado mientras se ven los documentos grabados intenta ir más allá de lo obvio, buscando actitudes, matices, y especialmente “qué hacen y cómo” los niños, buscando elementos significativos para el análisis sobre educación inclusiva, y poniendo además especial atención en el lenguaje no verbal.

Nuestras observaciones intentaron profundizar en lo que se ve y lo que rodea al centro de atención; y en relación con las otras herramientas de recogida de información (entrevistas, documentos) han servido de base, al ser codificadas, para presentar los resultados de este trabajo.

122. Ver anexo I.

123. Ver anexo II.

En nuestro caso la observación de comportamientos ha sido tan importante como los temas curriculares, por lo que el vídeo era imprescindible para, al repetir el visionado, separar o apuntar los dos ámbitos, teniendo en cuenta que, como apunta Stake (1998), “en las observaciones de clase normalmente destacan los temas interpersonales y de comportamiento y a menudo hace que resulte difícil concentrarse en los temas curriculares más sutiles” (p. 74).

Las sesiones de observación se realizaron en diferentes espacios según la realidad del centro, básicamente aulas de música, aulas de clase regular, salas de gimnasia u otros espacios elegidos por los maestros para las sesiones. Previamente al inicio de la clase se colocaba la filmadora buscando siempre un punto de máxima visibilidad y a la vez que perturbara lo menos posible la dinámica de las clases. Los maestros siguieron básicamente el mismo protocolo par explicar la presencia de una persona desconocida en el aula: presentación (esta señora es...), explicación (viene a vernos y grabarnos durante la clase de música para un trabajo de la universidad) y al final de las sesiones preguntar quiénes querían participar en las entrevistas de cierre.

Se realizaron 29 sesiones de observación, 10 en el Caso 1, 11 en el Caso 2, 4 en el Caso 3 y 3 en el Caso 4. Las sesiones se identifican con las iniciales del centro y el descriptor del grupo y edad: AMInf5, para el Caso 4, grupo de infantil de cinco años, AMPri4B, se referirá al grupo B de 4º de Primaria del mismo centro y RNPri4A-2 haría referencia a la segunda sesión del grupo A de cuarto de primaria del Caso 2. Las iniciales del Caso 1 serán RV y del Caso 3, MA. En el Caso 4, las sesiones fueron realizadas por la doctoranda con la colaboración de las maestras de música del centro, quienes respondieron las entrevistas acerca de sus observaciones de cada sesión. Teníamos un gran interés en poner en práctica nuestras ideas y actividades por lo que pactamos con las maestras del centro esta intervención. A continuación se presentan las sesiones y tiempo de observación por caso.

Nº Ficha	Grupo	Identificador	Duración
16	1º Infantil (4 años)	RVInf1-1	32.26' (1ª sesión)
17	4º A Primaria	RVPri4A-1	41.43' (1ª sesión)
18	1º A Primaria	RVPri1A-1	21.57' (1ª sesión)
19	1º B Primaria	RVPri1B-1	24.30' (1ª sesión)
20	5º A Primaria	RVPri5A-1	51.27' (1ª sesión)
21	5º A Primaria	RVPri5A-2	57.31' (2ª sesión)
22	1º A Primaria	RVPri1A-2	22'19' (2ª sesión)

Nº Ficha	Grupo	Identificador	Duración
23	1º B Primaria	RVPri1B-2	24.25' (2ª sesión)
24	4º A Primaria	RVPri4A-2	29.07' (2ª sesión)
25	1º Infantil	RVInf1-2	11.20' (2ª sesión)

Tabla 4. Sesiones Caso 1.

Nº Ficha	Grupo	Identificador	Duración
5	1º A Primaria	RNPri1A	19' 25''
6	2º A Infantil (5 años)	RNInf2A	21' 45''
7	5º B Primaria	RNPri5B	24.18''
8	4º A	RNPri4A-1	28' 07'' (1ª sesión)
9	2º A	RNPri2A	29' 52''
10	1º B	RNPri1B	21' 44''
11	3º B	RNPri3B	26' 19''
12	4º A	RNPri4A-2	30' 04'' (2ª sesión)
13	6º A	RNPri6A	40' 07''
14	3º A	RNPri3A	31' 13''
15	5º A	RNPri5A	35' 29''

Tabla 5. Sesiones Caso 2.

Nº Ficha	Grupo	Identificador	Duración
26	1º Infantil (4 años)	MAInf1-1	21.51' (1ª sesión)
27	2º Infantil (5 años)	MAInf2-1	37.45' (1ª sesión)
28	2º Infantil	MAInf2-2	44.53' (2ª sesión)
29	1º Infantil	MAInf1-2	23.53' (2ª sesión)

Tabla 6. Sesiones Caso 3.

Nº Ficha	Grupo	Identificador	Duración
1	2º Infantil (5 años)	AMInf2	32' 49''
2	4º B Primaria	AMPri4B	40' 54''
3	6º B Primaria	AMPri6B	52' 35''
4	1º B y C Primaria	AMPri1ByC	36' 17''

Tabla 7. Sesiones Caso 4.

Las sesiones fueron grabadas con un equipo Sony HDR-XR105, con 80 Gb de memoria en disco duro. Al finalizar las sesiones, las grabaciones se bajaron al ordenador y se clasificaron utilizando la nomenclatura ya referida y añadiendo en cada ficha la numeración de identificación propia de la filmadora.

4.4.2. La entrevista

Más allá de la descripción metodológica que exponen Rodríguez, Gil y García (1996) sobre la entrevista como técnica para obtener datos en la que un interlocutor pregunta y el otro responde, nos acercamos a la aproximación de Taylor y Bogdan (1987) que entiende la entrevista como un cara a cara entre quien investiga y los informantes que permite la expresión de experiencias vividas con la libertad de usar sus propias palabras.

La entrevista es una de las técnicas más comunes de recogida de información que se utilizan para intentar comprender a los demás (Fontana y Frey, 1994); es un medio adecuado para entrar en contacto con los participantes en una investigación y conocer la vivencia de los hechos, es una manera óptima de recoger información sobre determinados sucesos. A su vez, Rodríguez, Gil y García (1996) definen la entrevista como “una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado” (p. 167). De lo que se trata, como pone de manifiesto Ruiz Olabuénaga (1996), es de que “[...] el individuo transmita oralmente al entrevistador su definición personal de la situación” (p. 166).

En el caso que nos ocupa, se realizaron 25 entrevistas (ver anexo VII) breves con pequeños grupos de alumnos de cada curso al finalizar las sesiones. La intención de estas charlas grabadas era tanto constatar si recordaban las actividades y temas tratados durante la clase, como servir de indicador del interés y el estado de ánimo del alumno después de la sesión. La celeridad con que se desenvuelve la jornada escolar y el cambio rápido de una sesión a otra y con diferentes grupos hacía necesario detenerse un momento para contar con el testimonio de los niños sobre su experiencia durante la sesión.

En este sentido y cuando el ritmo de cambio de grupos y aulas lo permitió, se hicieron entrevistas a los docentes (ver anexo VII) para comentar lo que había sucedido en la sesión. Al finalizar la fase de experimentación, realizamos una entrevista final con

cada maestro mirando algunos vídeos conjuntamente para conocer sus opiniones sobre la experiencia.

Todas las entrevistas fueron semiestructuradas, partiendo de preguntas básicas acerca de lo que había pasado en la clase, qué les pareció, y algunas preguntas sobre el contenido dado durante la sesión (cuántas cuerdas tenía el *guitarró*, por qué le decían “camellito” al instrumento de Canarias, qué canción habíamos cantado, si les había gustado tocar el *guitarró*...). A los maestros básicamente se les invitó a opinar sobre la experiencia y cualquier detalle que para ellos hubiera sido significativo.

Las entrevistas a niños y maestros se realizaron en las mismas fechas que las observaciones, menos las entrevistas realizadas a los maestros en la fase posterior a la observación; en estas se buscaba una opinión más general de las sesiones donde pudieran mostrar sus ideas sobre lo realizado y el resultado obtenido. Las siguientes tablas muestran las entrevistas realizadas.

158

Grupo	Niños / Maestros	Fecha
RVInf4A-1	Niños	14/5
RVPri4A-1	Niños	14/5
RVPri1A-1	Niños	14/5
RVPri1B-1	Niños	14/5
RVPri5A-1	Niños	14/5
RVInf4A-1	Niños	14/5
RVPri4A-1	Niños	14/5
RVPri1A-1	Niños	14/5
RVPri1B-1	Niños	14/5
RVPri5A-1	Niños	14/5
	Prof. Música XC	14/5

Tabla 8. Entrevistas Caso 1.

Grupo	Niños / Maestros	Fecha
RNPri1A	Niños Prof. Música PC	6/5

RNInf5A	Niños Prof. Música PC	6/5
RNPri5B	Niños	6/5
RNPri4A-1	Niños	6/5
RNPri2A	Niños Prof. Música PC	6/5
RNPri1B	Niños	7/5
RNPri3B	Prof. Música PC	7/5
RNPri6A	Niños	7/5
RNPri3A	Niños	7/5
RNPri5A	Niños	7/5

Tabla 9. Entrevistas Caso 2.

Grupo	Niños / Maestros	Fecha
MAInf4A-2	Prof. Música HN Niños	2/6 9/6
MAInf5A-2	Niños Prof. Música HN	9/6 9/6

Tabla 10. Entrevistas Caso 3.

Grupo	Niños / Maestros	Fecha
AMInf5	Niños	20/4
AMPri4B	Niños	21/4
AMPri4B	Prof. Música MEG	21/4
AMPri6B	Niños	21/4
AMPri6B	Prof. Música IP	21/4
AMPri1ByC	Niños	21/4
AMPri1ByC	Prof. Música	21/4

Tabla 11. Entrevistas Caso 4.

Las entrevistas fueron hechas a las maestras de música identificadas como MEG (maestra de música de infantil y 1º ciclo de primaria) e IP (maestra de música de 2º y 3º ciclo de primaria) como observadoras de las sesiones realizadas por la doctoranda.

4.4.3. Documentos de referencia

En un trabajo que como este requiere de la confrontación permanente entre lo planificado, lo observado y los referentes legales en el ámbito educativo, contar con los documentos adecuados ha sido imprescindible en todas las fases de la investigación. Goetz y Lecompt (1988, p. 162) llaman a los documentos “artefactos”, cosas que los seres humanos fabrican y utilizan, nos ofrecen evidencias de las creencias y los conocimientos de las personas. Y Hopkins (1989, p. 99), por su parte, considera los documentos como “pruebas documentales”, relacionadas con los planes de estudio y de importancia básica en temas educativos. En nuestro caso ha sido primordial el uso de documentos de referencia, básicamente el Currículo de Educación Infantil de las *Illes Balears* (R.D. 71/2008, 27 de junio, BOIB núm. 92, 2 de julio 2008), el Currículo de Educación Primaria de las *Illes Balears* (R.D. 72/2008, 27 junio, BOIB núm. 92, 2 julio 2008), la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (R.D. 8/2013, del 9 de diciembre, BOE núm. 295, 10 de diciembre) y todos con sus anexos en cuanto a Educación Artística para Primaria, y Área de Lenguajes: Comunicación y representación, en el caso de Educación Infantil. Igualmente fue imprescindible el *Index for Inclusion* de Booth y Ainscow.

160

4.5. Rigor del estudio y límites metodológicos

Para alcanzar el rigor necesario respecto al tratamiento de los datos y procedimientos, autores como Goetz y LeCompt (1988) o Flick (2004) sugieren un trabajo prolongado y persistente en el campo, la triangulación y la descripción del proceso de investigación. Respecto al primer punto, las observaciones más o menos prolongadas en las aulas junto a la estancia en los centros, me permitió reunir suficiente información como para garantizar una adecuada base de evidencias para el análisis, así como también me permitió separar lo anecdótico de lo relevante y lo superficial de lo sustantivo. Adicionalmente es imposible no añadir, en nuestro caso, las referencias positivas sobre el uso de instrumentos en el aula que se contaban a la hora de realizar el trabajo. La posibilidad de comparar con experiencias anteriores aportaba un cierto refuerzo adicional a la presente propuesta.

Por otra parte, describir el proceso de investigación, haciendo hincapié en la toma de decisiones, las dificultades y los dilemas vividos, era también una estrategia que me permitía afianzar la credibilidad del trabajo realizado (Woods, 1989). En definitiva, como ya afirmaba Pérez Gómez (1992) en su momento: “la credibilidad de la investigación no puede proceder de la replicabilidad y mimetismo de procesos confluyentes sino del contraste permanente de las indagaciones, las inferencias provisionales y las hipótesis de trabajo que se van decantando como fruto de la reflexión, del debate, del contraste” (p. 131).

En relación a la triangulación, la combinación de diferentes estrategias metodológicas (observación, entrevistas y análisis de documentos), y el contraste de la información recogida de los implicados (profesorado y alumnado) aseguraba la credibilidad de la investigación. Guba y Lincoln (2002) abundan en ello definiendo la recogida de datos desde una variedad de perspectivas, métodos y/o fuentes con la finalidad de contrastar al máximo la información acumulada.

Para finalizar este apartado es importante dedicar unas palabras a la generalización. La investigación cualitativa, que presupone una manera diferente de entender los problemas educativos, no pretende la generalización de resultados; en este sentido se manifiestan Guba (1989) y Guba y Lincoln (1994) cuando señalan que en una investigación que se centra en comprender unas personas determinadas, en unas circunstancias y contextos determinados no se puede pretender y no tendría sentido que se desarrollaran unas conclusiones aplicables y generalizables.

Desde este planteamiento, resultaba inapropiada la intención de producir conocimientos generalizables a partir de los resultados de la investigación; el tema de la generalización, pues, se tenía que resolver de otra forma. Como explica Erikson (1989), la generalización potencial de las conclusiones de un estudio:

No es tanto una cuestión de generalización estadística como de generalización lógica. La responsabilidad de juzgar acerca de la generalización lógica corresponde al lector, más que al investigador. El lector debe examinar las circunstancias del caso estudiado para determinar de qué manera ese caso se adapta a las circunstancias de su propia situación (p. 283).

Siguiendo a Torroba (1991) entendemos que la presencia de un extraño y además de una cámara de vídeo en el aula, puede propiciar modificaciones de conducta en los alumnos. Especialmente al ser observaciones puntuales donde es posible que no lleguen a obviar la intromisión en su espacio y tiempo de clase. Se ha intentado

minimizar este efecto haciendo presentaciones con cada grupo de la manera más empática posible, colocando la cámara en una situación discreta e intentando que nuestra presencia después de la presentación pudiera pasar lo más desapercibida posible. Otra forma de minimizar los posibles efectos, ha sido el que las sesiones de grabación y observación durasen tanto como la sesión de clase por lo que, pasados los primeros minutos de extrañeza, la clase continuaba, o así nos lo parecía, de forma fluida y sin estar atentos a la presencia de cámara y observadora. Excepción a esta apreciación general fue la respuesta de niños con trastornos de conducta y/o desarrollo quienes casi siempre estaban más atentos a la cámara que el resto de los alumnos. Este punto lo desarrollaremos en el análisis de los resultados.

Capítulo 5.

Descripción del proceso de investigación

En este capítulo se explican las fases de la investigación, los acuerdos y estrategias llevadas a cabo con los maestros y las características de cada uno de los casos estudiados. Se presentan las categorías de análisis y el proceso de reducción de los datos a estas categorías, teniendo en cuenta tanto los contenidos curriculares como los indicadores de inclusión presentes en cada situación y realidad de aula.

5.1. La elección de los casos: maestros y centros

La doble aproximación de nuestra investigación, la música como actividad inclusiva y el *guitarró* como herramienta que favorece este planteamiento en el aula, requería de una elección cuidadosa de los casos de estudio. Más que elección de centros, el núcleo del problema era elegir los maestros que mejor podrían llevar a cabo actividades musicales usando el *guitarró* y que, a la vez, estuviesen dispuestos a que sus clases fueran grabadas y a ser objeto de análisis en su práctica docente. Maestros que pudieran sacar provecho, por su experiencia y recursos personales, de la propuesta sobre música, inclusión y *guitarró*.

También consideramos interesante la posibilidad de contar con maestros noveles sin mayor experiencia en las aulas de infantil o primaria pero con sensibilidad musical e interés por la propuesta. En este segundo grupo se incorporarían las intervenciones que deseábamos hacer para utilizar materiales originales creados para este estudio al igual que actividades *ad hoc*; entraríamos entonces en el perfil de profesional de la música sin experiencia de aula en infantil y primaria. Esta combinatoria de maestros con y sin experiencia de aula, sería el soporte para la observación de sesiones con niños de distintos niveles de infantil y primaria, en aulas regulares con alumnado heterogéneo donde fuera posible observar niños con diversas necesidades de apoyo educativo.

Considerando lo expuesto, nuestras premisas para la elección de los maestros y centros fueron:

1. Que los maestros conocieran el instrumento y pudieran incorporarlo a sus clases habituales y que estuvieran dispuestos a participar en el estudio.
2. Que participaran tanto docentes experimentados como maestros noveles que permitiesen mostrar la facilidad del uso del instrumento y las actividades musicales como inclusivas por naturaleza.

3. Que los maestros involucrados trabajasen en centros que dieran facilidades para la realización de las sesiones de observación.
4. Que al menos un centro pudiera permitirnos realizar intervenciones con la finalidad de experimentar nuestra propuesta de forma personal. Esto implicaba la aceptación de los maestros de música del centro y su participación acompañando las sesiones.

A lo largo de los últimos 16 años, nuestra actividad musical y docente en Mallorca nos ha permitido entrar en contacto con muchos músicos, y entre ellos maestros y profesionales de la educación en diferentes niveles (educación obligatoria, universitaria, escuelas de música...); la afinidad profesional, pues, facilitaba la aproximación. La tercera vía de contacto con posibles maestros provenía de nuestros egresados de la diplomatura de magisterio musical del Centro de Enseñanza Alberta Giménez (CESAG), especialmente aquellos que habían participado en el proyecto piloto de enseñanza del *guitarró* que habíamos llevado a cabo como parte de la Memoria de Investigación (Capriles, 2007).

166

Identificamos entre los maestros conocidos a los candidatos que por su experiencia y contacto cercano podrían estar interesados, y a través de la directora del CESAG en ese momento supimos de una maestra que había participado en el taller de *guitarró* y que ya trabajaba como especialista de música en infantil. Después de realizar los contactos iniciales que se detallan en el apartado de fases de la investigación, la selección final de los casos de estudio quedó como sigue: dos maestros con experiencia docente y conocimiento del uso del *guitarró* (casos 1 y 2), y otros dos noveles en aulas de infantil y primaria pero con conocimientos de *guitarró* (casos 3 y 4).

La negociación con los maestros se llevó a cabo en reuniones individuales en las que se trataron los siguientes aspectos:

- Objetivos del trabajo.
- Gestión de permisos o contratos, si fueran necesarios, con la directiva de cada centro.
- Actividades y contenidos de las sesiones.
- Primera aproximación a un calendario de observaciones en cada centro.

Los Maestros 1 y 2 coincidieron en que sería adecuado realizar 2 sesiones con cada uno de los grupos para darle continuidad a las intervenciones, y que la participación de grupos de diferentes ciclos de infantil y primaria daría oportunidad a realizar suficientes actividades y a distinto nivel de dificultad que permitieran mostrar las posibilidades del uso del *guitarró* en la clase de música. Igualmente, el poder tener acceso a más aulas nos permitiría observar un número mayor de niños con NEAE interactuando en la clase de música. Partiendo de estas consideraciones de los dos maestros con experiencia, y que además coincidían con nuestra idea general sobre el enfoque de la intervención, propusimos al Maestro 3 el mismo esquema de dos sesiones, e igualmente nos lo planteamos en el Caso 4.

Comentamos la idoneidad de no contar con un guión cerrado respecto a lo que cada maestro podía o debía hacer en las sesiones; la base de las posibles actividades estaba en los contenidos del currículo de música: canto, ritmo, escucha, lenguaje musical, bailes, o contenidos de otras áreas y bloques; y considerar si era posible incorporar temas transversales; en fin, actividades que pudieran desarrollar cualesquiera de las competencias de Infantil y Primaria (ya comentados en el Capítulo 2). También se presentó a los maestros el material original que realizamos y que comentaremos más adelante, y se les invitó a usarlo en la medida que lo consideraran interesante o útil.

167

Los maestros tenían plena libertad para diseñar las actividades o la forma de incorporar el *guitarró* en las sesiones, e igualmente decidían el orden de las actividades y la duración de cada una dentro del tiempo estipulado de la clase.

Con respecto a los centros, ubicados en la ciudad de Palma, tres son centros públicos de educación infantil y primaria, y uno es un colegio concertado de titularidad religiosa. Con ninguno hubo inconvenientes u obstáculos para participar y grabar en las actividades de aula, y en ningún caso fue necesario hacer documentos o contratos. Contando con esta colaboración se garantizaron desde un principio las premisas que Marchena (2005) apunta sobre la facilidad de acceso, la buena relación con los informantes, y la ausencia de obstáculos, que junto a la presencia en ellos de los docentes que requeríamos, aseguraba la credibilidad y calidad del estudio.

Un aspecto no mencionado hasta ahora pero que sin duda había que tener en cuenta para la selección de los casos, era la ubicación de los centros en relación con nuestra disponibilidad personal de tiempo y movilidad. Como profesora universitaria y directora de coros, con todas estas actividades en marcha durante la realización de la tesis, no se podía soslayar el hecho de que los centros debían estar a una distancia

accesible, y que el tiempo de observación de las sesiones con los maestros había que “encajarlo” de la forma más correcta para el rigor de la investigación pero sin perturbar en exceso el resto de obligaciones profesionales y personales.

En otras ubicaciones de la isla de Mallorca conocemos maestros que podían formar parte de la investigación por tener el perfil mencionado con anterioridad, pero acotamos los límites geográficos del estudio a la zona en la que podíamos movernos con facilidad y frecuencia, con el total convencimiento de que los resultados y las observaciones no se verían afectados por la localización de los centros donde se desarrollara la investigación.

5.2. Fases y etapas de la investigación

La decisión de estudiar y documentar la realidad del aula de música contando con el *guitarró*, tomó forma al finalizar la memoria de investigación, momento en el que se perfiló el posible estudio.

168

En la primera fase se definió el problema, identificando el planteamiento metodológico y se comenzó la búsqueda bibliográfica en las diversas bases de datos mencionadas en el capítulo anterior. Se llevaron a cabo los contactos iniciales con los posibles maestros. Estos se realizaron a través de un correo electrónico donde se comentaba la propuesta y se consultaba a cada maestro su disponibilidad para participar. De cada propuesta se recibió una respuesta positiva que nos llevó a una entrevista, que sirvió como reunión preparatoria. Se profundizó en lo planteado en el correo inicial y sirvió para escuchar las aportaciones de cada maestro en cuanto a la propuesta de trabajo. Por nuestro interés en participar personalmente, contactamos con las maestras de música del Caso 4 y con su apoyo el centro nos permitió el acceso a las aulas de infantil y primaria para realizar nuestras sesiones.

Se acordó, en estas reuniones iniciales, realizar una visita previa para conocer a las personas responsables de los centros y establecer un contacto formal. En algunos casos la entrevista se realizó con los jefes de estudio y en otros con los directores. En todos los casos tuvimos el consentimiento para llevar adelante el trabajo de campo. Con el visto bueno de las directivas, el resto de las comunicaciones se realizaron directamente con los maestros. Los siguientes acuerdos para cerrar el cronograma de visitas se llevaron a cabo por correo electrónico o telefónicamente. La comunicación con todos siempre fue cercana, fluida y efectiva.

En la segunda fase, referida ya al trabajo de campo propiamente dicho, se incluyen las sesiones y las entrevistas que se realizaron, tanto en el momento del trabajo de campo como posteriormente con los docentes. Fase en la que las transcripciones de todo el material grabado supusieron un largo proceso.

Después del proceso de transcripción se inició la tercera fase. Se comenzó con el análisis de los contenidos de cada sesión para identificar, en primer lugar, “actividades tipo” con respecto a los contenidos de cada sesión, que podían ser comunes entre los maestros o propuestas únicas. En segundo lugar estas “actividades tipo” se organizaron en grupos y se redujeron a categorías según su contenido. Posteriormente se procedió a vincular estas categorías tanto al currículo como a las competencias de cada nivel. En este mismo periodo se terminaron de definir los indicadores de inclusión que se usarían para el análisis de los resultados y se realizó un segundo visionado más centrado en estos indicadores. En esta tercera y última fase, muy intensa, coinciden, de nuevo, la revisión bibliográfica que daría soporte a las conclusiones y la redacción del informe de investigación. Aunque las fases de la investigación no han respondido a un proceso lineal, sino que ha sido necesario revisar y repensar las acciones llevadas a cabo, adaptamos esquemáticamente lo expuesto a las etapas del método cualitativo que define Quintana (2006, p. 49):

Fase	Etapas
Formulación	Definición de la investigación Formulación de hipótesis
Diseño	Revisión bibliográfica Identificación de los casos Entrevistas preliminares y acuerdos
Ejecución	Observaciones e Intervención en aulas Entrevistas
Cierre	Revisión bibliográfica Análisis de resultados y reducción a categorías Redacción del informe de investigación

Tabla 12. Fases de la Investigación.

5.2.1. Dificultades y limitaciones del estudio

Las adversidades que pudieron plantearse durante el estudio partieron básicamente de dos situaciones, la primera los imponderables, una profesora del centro del Caso 4 enfermó, lo que obligo a tener dos grupos muy grandes en una misma sesión de observación complicando las actividades; el olvido de uno de los maestros del *guitarro* que le llevó a volver a su casa a por el instrumento reduciendo el tiempo de observación, pero que nos puso en la necesidad (u oportunidad) de quedarnos con la clase de manera inesperada y que aprovechamos para probar experiencias.

Por otra parte, determinadas situaciones personales adversas de la doctoranda ralentizó todo el proceso.

Arnau y Contreras (1995) comentan la posibilidad de que surjan contradicciones o sentimientos adversos durante el trayecto de la investigación. Consideramos que estos se vieron minimizados por la comprensión y colaboración que mostraron los maestros ante la investigación. Sin embargo, el proceso no estuvo exento de algún momento incómodo al verificar entre los maestros alguna ocasión en que se evidenciaba la dificultad de mantener la ecuanimidad en el aula ante comportamientos disruptivos de algún alumno. Nuestro rol de observador crítico no pasó por alto estos momentos y nos sirvió para analizar, reconocer y definir aún más el perfil de maestro que requieren las aulas actuales, diversas y complejas.

170

5.3. Casos estudiados: 4 maestros, 4 centros

Para cada caso presentamos la contextualización del centro, agregando a los datos básicos comentarios significativos sobre su perfil o contenidos del proyecto curricular de centro. Presentamos el perfil del maestro, con una breve descripción curricular y personal, las características del grupo aula, basadas en nuestras observaciones que luego se contrastaron con las informaciones de los maestros con respecto a alumnos con necesidades educativas especiales. Esta fue una manera de observar sin prevenciones a todo el grupo, y que nos permitió apuntar la situación de algún alumno que llamara nuestra atención y luego contrastar y comentar con los maestros. Para identificar a los niños individualmente usamos una letra entre paréntesis. El número de alumnos es el que estaba presente en las sesiones. Incluimos en las características de los grupos-aula los países o regiones de procedencia de los alumnos de familias inmigrantes. Finalmente se describe el aula y sus recursos.

Comentar que en varias sesiones los maestros nos invitaron a participar en algún momento para realizar alguna actividad o contestar preguntas de los alumnos (Caso 1, Caso 2).

5.3.1. Caso 1

– Contextualización del centro

Centro público ubicado en la barriada del extrarradio, al noreste de Palma. La zona se ha ido haciendo cada vez más grande por la inmigración, especialmente de países latinoamericanos. La barriada se desarrolló a finales de los años 60 para acoger a los inmigrantes en busca de trabajo que llegaron a Palma a raíz del boom turístico de esos años. Andalucía y Castilla-La Mancha fueron las regiones que en los primeros años aportaron más residentes a la zona, y en décadas posteriores se incrementó la llegada de familias sudamericanas. Es un centro laico que según el proyecto de centro pretende formar en los valores democráticos buscando despertar en sus alumnos una conciencia social, cultural, lingüística e histórica. Los valores que refleja son la solidaridad, tolerancia, el no-consumismo, la igualdad entre las personas, respeto a la naturaleza y al entorno, y el pacifismo. Insisten en la importancia de fomentar la curiosidad como también el espíritu crítico y la capacidad de decisión y discusión. Valora especialmente la participación del alumno y la familia en la vida del centro.

Mantiene el catalán como rasgo de identidad que está presente en todos los ámbitos de relación, aula, familia y relaciones institucionales. Como puede leerse en el blog del Ampa del centro: *A partir del curs 82-83... es començà l'ensenyament en català, fet que va provocar la concessió del prestigiós premi "Baldiri Reixach" per ser una de les primeres realitats de normalització lingüística dins el camp de l'ensenyament públic a Mallorca, amb precarietat de mitjans i en una zona de majoria d'alumnes no-catalanoparlants.*

Cuenta con 32 maestros y cerca de 450 alumnos, un auxiliar educativo, 8 personas entre cocineras y monitores y personal no docente para actividades extraescolares. En sus instalaciones destaca la biblioteca, talleres, comedor, dos salas para el trabajo de maestros de apoyo, aulas de música, inglés e informática y el huerto escolar al que se le da importancia como base para la conciencia eco ambiental y la alimentación saludable. Las familias de los alumnos, con un nivel socio económico medio/bajo, se dedican mayoritariamente al sector secundario y terciario (construcción, limpieza, restauración...). La barriada cuenta con una biblioteca pública pero no tiene oferta cultural significativa; en este sentido, el centro ofrece actividades extraescolares

artísticas y deportivas. En infantil: teatro, coro, música, y actualmente una aproximación a la danza y el movimiento llamada “*mou el teu cos*”. En primaria: *Ball de Bot*, bordados, cerámica, taller de artística, ajedrez, deportes varios, informática, música e iniciación instrumental, teatro y danzas del mundo.

Con respecto a la atención a la diversidad, como una de las ideas básicas del centro apuntan que *Ens trobam amb una gran diversitat social, cultural, de procedència, de capacitats, d'interessos i motivacions, per això ens organitzam per donar la millor resposta possible als nostres alumnes, partint de la base que tots, alumnes i mestres, podem aprendre junts. Les mesures d'atenció a la diversitat que posam en pràctica van adreçades a tots els infants de l'escola, i hi participam tots els membres de la comunitat educativa.*

– Perfil del Maestro

El maestro de música, tiene amplia experiencia no solamente como especialista de música en infantil y primaria, sino también como intérprete musical y docente de la *Universitat de les Illes Balears*. Titulado como Profesor de Flauta Dulce por la Universidad de Barcelona, tiene el Diploma Elemental de piano del Conservatorio de Palma y la Diplomatura en Magisterio (1979). Con este bagaje nos aporta, además de su experiencia práctica con los niños como conocedor de la realidad de la educación musical en el ámbito escolar, sus reflexiones como intérprete y estudioso de la música. Lector curioso en temas de pedagogía y artes en general, tiene un perfil reflexivo y una postura filosófica definida ante su labor docente y su quehacer vital.

– Características de los grupos-aula

En el Caso 1 se observaron 5 grupos, con cada uno se realizaron dos sesiones. La lengua vehicular del aula es el catalán.

Grupos-aula	Nº Alumnos	Niños NESE	Multiculturalidad
Infantil 4 Años	22: 15 niñas y 7 niños	1 niño con aparente RM ¹²⁴ (T)	2 sudamericanos
Primaria 1º A	23: 4 niñas y 19 niños	1 niño posible TDAH ¹²⁵ (N)	1 niño asiático
Primaria 1º B	21: 7 niñas y 14 niños	3 niños con participación desigual ¹²⁶	No se identifican
Primaria 4º A	23: 10 niñas y 13 niños	1 niño posible TEA ¹²⁷ 1 niña posible altas capacidades ¹²⁸ (M)	No se identifican
Primaria 5º A	21: 9 niñas y 12 niños	No se observan	No se identifican

Tabla 13. Grupos del Caso 1.

– Organización del aula

El aula de música donde realizamos todas las sesiones mide 8 x 6 mts. Las mesas están organizadas en forma de rectángulo con un espacio central amplio para actividades participativas. En uno de los lados cortos hay 3 pizarras, 2 de ellas pentagramadas y en el otro estanterías con material. Por los lados largos están las ventanas, escritorio del profesor, equipo de música y la puerta del aula. Las estanterías contienen instrumentos de percusión, instrumentos Orff, una guitarra, un violín, diverso material de apoyo como libros, carteles, ordenador y buenos equipos de sonido y grabación, recurso que parece usan con frecuencia por los comentarios escuchados. Bien aireada e iluminada, adolece de aislamiento acústico, se escucha la voz de las maestras de otras clases y los ruidos del patio y pasillos.

124. RM: retraso madurativo.

125. Se mueve por toda la clase al margen de las actividades, se acuesta en el piso, lenguaje oral mínimo.

126. Se expresan oralmente con menos competencia pero participan en todo, se distraen con frecuencia.

127. TEA: Trastorno de espectro autista, no se comunica ni participa en ninguna actividad de las observadas, está sentado y quieto.

128. Llama la atención sus razonamientos y memoria.

5.3.2. Caso 2

– Contextualización del Centro

Ubicado en una barriada también de extrarradio, esta escuela pública está situada al nordeste de la Ciudad de Palma, comienza sus actividades el curso 1977-78. Con alrededor de 425 alumnos en el curso 2014-2015, 147 son de educación infantil. Al igual que el Caso 1, la barriada se desarrolló para dar cabida a los inmigrantes llegados en la década del 70, especialmente de Andalucía y Castilla-La Mancha que venían en busca de trabajo. Desde los años 80 se incrementó la llegada de familias sudamericanas, especialmente de Argentina y Ecuador. Estas raíces se reflejan en el uso del castellano en patios y recreos. Sin embargo el plan de acogida a recién llegados y el proceso de inmersión lingüística que se lleva a cabo en el centro permiten a los alumnos un uso fluido del catalán en el entorno del aula.

En el momento de iniciar el estudio había en el centro una docena de niños con necesidades de apoyo educativo. El nivel socio económico de las familias del centro es medio/bajo, con las mismas actividades profesionales del Caso 1 (en su mayoría trabajando en el campo de la construcción, limpieza, restauración...), la oferta cultural de la zona es mínima.

Cuenta con 18 aulas, sala de usos múltiples, aula de inglés, de música, de psicomotricidad, de audición y lenguaje, cuatro espacios de soporte (pedagogía terapéutica y atención a la diversidad), aula TIC, biblioteca, y los espacios de gestión propios de un centro. Hay comedor escolar y dos patios de infantil y primaria. La escuela recibió un premio para Proyectos de Innovación por el proyecto de la biblioteca escolar.

Dentro de la oferta de actividades extraescolares que ofrece la Asociación de Madres y Padres (AMIPA) del centro se encuentra Canto Coral. Estos grupos corales además de ensayos y presentaciones regulares en el centro, han participado en cantatas y festivales con otras corales de Mallorca. El profesorado incluye 31 educadores de los cuales 18 son maestros tutores, 1 maestro de soporte para infantil, 1 especialista de Música, 2 especialistas de inglés, 2 especialistas de educación física, 1 profesora de religión, 1 de Pedagogía Terapéutica, 1 especialista de Audición y Lenguaje, 3 profesores de educación compensatoria, un auxiliar y el director. Todos los docentes se incorporan en alguna de las comisiones de coordinación pedagógica, normalización

lingüística, fiestas y actos culturales, convivencia, biblioteca, aula de informática, comedor, revista y Proyecto Comenius¹²⁹.

– Perfil del Maestro

El Maestro del Caso 2 es un profesional con 30 años de experiencia ya cercano a la jubilación en el momento de realizar las observaciones. De origen menorquín y egresado de la Escuela de Magisterio, tiene amplia formación musical en flauta y música tradicional. Destaca su afición por la música folclórica de su tierra y especialmente por su conocimiento del *guitarro* menorquín, lo que le convirtió de inmediato en un candidato para participar en esta investigación. Ha realizado talleres de construcción de instrumentos y ha construido recursos musicales nuevos que incorpora al aula. Tiene conocimiento y curiosidad ante la gran variedad de instrumentos y pequeños cordófonos que pueden usarse en el aula.

– Características de los grupos-aula

En el Caso 2 se observaron las clases de 10 grupos diferentes. Una sesión con cada uno menos con el grupo de 4º A con el que se realizaron dos sesiones. La lengua vehicular del aula es el catalán, pero el maestro gira al castellano si es necesario ya que hay muchos alumnos de familias inmigrantes castellano parlantes. Las características generales de los grupos son las que se reflejan en la siguiente tabla. Se reflejan solamente los niños con necesidades educativas especiales que requirieran de apoyo durante la clase de música.

175

Grupos-aula	Nº Alumnos	Niños NESE	Multiculturalidad
Infantil 5 años	17: 9 niñas y 8 niños	No se observan	2 sudamericanos
Primaria 1º A	23: 8 niñas y 15 niños	1 niña (V) con problemáticas diversas acompañada por una PT todo el tiempo ¹³⁰	3 sudamericanos 1 niño de etnia gitana

129. El Programa Comenius, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, tiene por objeto promover la movilidad y cooperación entre centros educativos de educación infantil, primaria y secundaria.

130. Mínimo lenguaje oral, impulsiva, interesada y con ganas de tocar los instrumentos pero sin coordinación.

Grupos-aula	Nº Alumnos	Niños NESE	Multiculturalidad
Primaria 2º B	17: 11 niñas, 6 niños	No se observan	1 turco, 1 africana, 2 ecuatorianos (niño, niña), 1 niña dominicana
Primaria 2º A	20: 12 niñas y 8 niños	No se observan	1 africana, 2 gitanos
Primaria 3º A	20: 8 niñas y 12 niños	No se observan	1 niña hindú, 1 sudamericano
Primaria 3º B	20: 12 niñas y 8 niños	No se observan	1 venezolano
Primaria 4º A	19: 13 niñas y 6 niños	No se observan	1 paraguaya, 1 niña africana, 1 ecuatoriano
Primaria 5º A	19: 8 chicas y 11 chicos	No se observan	2 sudamericanos
Primaria 5º B	20: 9 niñas y 11 niños	No se observan	2 sudamericanos
Primaria 6º A	22: 12 niñas y 10 niños	No se observan	No se identifican ¹³¹

Tabla 14. Grupos del Caso 2.

– Organización del aula

El aula de música del Caso 2 mide aproximadamente 7 x 5 mts. Bien ventilada, iluminada y aislada acústicamente del resto de aulas, tiene abundancia de material y mobiliario (armarios con instrumental Orff y pequeña percusión, teclados, atriles, carteles, pizarra pentagramada y una habitual, estanterías con libros, etc.) pero el espacio es insuficiente para realizar actividades instrumentales de grupo, o actividades corporales o de danza. Cuando el maestro planteó actividades motrices se utilizó el aula de usos múltiples (situada al lado del aula de música), una amplia sala donde las actividades pudieron realizarse con comodidad.

Con dos pizarras, una a continuación de la otra (una con pentagramas), también hay un atril que soporta una base con pentagramas de fieltro donde se pueden quitar y poner notas también de fieltro. Este pentagrama esta asociado a un metalófono en

131. En todos los grupos hay niños castellano parlantes.

posición vertical que permite a los niños tocar las notas y a la vez mirar y relacionar su posición en el pentagrama. Este recurso ha sido diseñado por el maestro y es verdaderamente útil pues asocia sonido y grafía de una manera instantánea que es a la vez práctica y estética.

5.3.3. Caso 3

– Contextualización del Centro

El actual colegio se inauguró en el curso 1968-1968, localizado en la barriada conocida como “de los colegios”. Se trata de un centro religioso con alrededor de 1800 alumnos y 120 profesores, cuenta con 15 grupos de educación infantil y 30 de primaria. Engloban en lo que llaman su “Política de Calidad” la misión, visión y valores del centro. Entre los valores destacan desde la prioridad por la persona, el respeto a sí mismo, a los demás y al medio ambiente, la responsabilidad y el trabajo bien hecho, entre otros.

La zona donde se ubica el colegio tiene una población heterogénea en cuanto al nivel socio económico puesto que muchas familias que no son de la zona traen a sus hijos por el modelo educativo que les ofrece. Así pues, encontramos alumnos de hijos de inmigrantes y recursos moderados, y algunos casos de alumnos provenientes de grupos minoritarios como es el de etnia gitana, musulmanes o inmigrantes sudamericanos, y en mayor proporción familias con un nivel económico medio/alto. En su mayoría el alumnado es de origen español con presencia de niños de otros orígenes como China, Rusia o latinoamérica.

177

Es un centro sensible a las actividades artísticas y mantiene una escuela de música que forma parte de la oferta extraescolar del centro. Con respecto a la lengua, coexisten líneas en castellano, catalán e inglés, y la lengua vehicular es indistintamente el castellano o el catalán según la situación, sin producirse en ningún momento conflictos visibles. La mayoría de las actividades de infantil se realizan en el aula y disponen de patio propio.

Llevan adelante diversos programas de innovación educativa donde destacan especialmente el EntusiasMat para el aprendizaje de las matemáticas y diversas propuestas para el estudio del inglés. Hay una amplia oferta de actividades complementarias, deportivas, artísticas y de orientación social y religiosa, una coral estable y, como ya se ha mencionado, una escuela de música.

– Perfil del Maestro

La Maestra encargada de realizar las sesiones para este trabajo se encontraba en su segundo año de experiencia profesional. Es una religiosa proveniente de las Islas Canarias y egresada del *Centre Universitari Alberta Giménez (CESAG)*. Nuestro contacto comienza durante su formación universitaria, cuando además de ser alumna de las asignaturas de la Diplomatura de Magisterio en la Especialidad de Educación Musical, participó en el taller piloto de “Formación en *guitarró*” realizado en este centro con apoyo de la dirección. De este proyecto se da cuenta pormenorizada en la Memoria de Investigación que precede este trabajo. Es una mujer joven y entusiasta con gran sensibilidad hacia el trato con los más pequeños, canta, compone y toca la guitarra. Con estos antecedentes la consideramos idónea para realizar las observaciones ya que tenía el perfil necesario: interés por el tema, poca experiencia de aula por su promoción reciente, disponibilidad para participar y el apoyo del centro para realizar las actividades.

– Características de los grupos-aula

En el Caso 3 pudimos observar dos grupos de educación infantil, de 4 y 5 años. Se documentaron dos sesiones con cada grupo. La lengua vehicular de las sesiones fue el castellano, ya que los alumnos pertenecen a la línea en que esta lengua es vehicular. Las características generales de los dos grupos son las que siguen a continuación.

178

Grupos-aula	Nº Niños	Niños NESE	Multiculturalidad
Infantil 4 años	10: 6 niñas y 4 niños	1 niño con Síndrome Down (JL), 1 niño con retraso madurativo (S)	No se observan
Infantil 5 años	10: 7 niñas y 3 niños	1 niña con Síndrome Down (M)	No se observan

Tabla 15. Grupos del Caso 3.

– Organización del aula

Las sesiones se realizaron fuera del aula regular por sugerencia del centro, y con un número menor de alumnos. Esto permitió que se hicieran otras actividades con el resto de los niños. Las actividades documentadas se llevaron a cabo en un aula de la escuela de música que funciona en el colegio, de unos 5 x 7 mts, con piano, pizarras

pentagramadas, pero sin material y con mínima decoración o ambientación musical. Se contó con sillas pequeñas donde los alumnos de infantil estuvieron cómodos.

5.3.4. Caso 4

– Contextualización del Centro

Este centro está ubicado en el centro de la ciudad de Palma. Cuenta con unos 700 alumnos y una cincuentena de profesores; con 18 aulas de primaria, 13 de infantil, un gran gimnasio donde además se llevan a cabo los actos culturales, aulas de informática, música, inglés y religión. Está rodeado por zonas de comercio, cercano a instituciones públicas y a poca distancia de centros culturales. Parte del alumnado reside en el área próxima al centro, y otra parte son hijos de trabajadores de oficinas públicas o privadas de la zona y de centros docentes cercanos (institutos, escuelas infantiles, etc). Aunque a primera vista la población estudiantil parece bastante homogénea, con un nivel sociocultural medio, hay presencia significativa de inmigrantes (sudamericanos, Europa oriental, y alumnos de etnias minoritarias como sijs y de familias africanas).

Se identifica como una escuela mallorquina comprometida con la cultura y la tradición de les Illes Balears, pero que potencia los rasgos propios con la integración de los alumnos recién llegados o inmigrantes. Llama la atención el Plan de convivencia del centro que va más allá de un programa de gestión de la disciplina, presentando diversos apartados que involucran a toda la comunidad educativa, así como también técnicas de prevención y resolución de conflictos. Como valores apuntan la educación igualitaria, integradora, plural, no sexista, no consumista, reflexiva y participativa. Entre las actividades extraescolares que oferta la Asociación de Madres y Padres (en este caso AMPA) afines a este trabajo, se encuentran lenguaje musical, baile y expresión corporal (en un taller llamado “Calaix de sastre”) que incluye diversas aproximaciones a la creatividad y el desarrollo de destrezas artísticas y creativas.

– Perfil del Maestro

En el caso específico de este centro, el docente que se encargó de las sesiones fue la autora del presente trabajo. La intención fue comprobar en primera persona las hipótesis, vivir la experiencia de aula y al mismo tiempo utilizar concienzudamente el material original creado para la investigación. Nuestra experiencia en aulas regulares hasta el momento había sido mínima ya que aunque como directora de coros

infantiles sí que había trabajado en centros (en Venezuela y en Palma) no había estado antes encargada de un aula de infantil o primaria. Nuestra formación incluye licenciaturas en Música (Dirección Coral y Educación Musical), titulación en piano, interpretación del cuatro venezolano, y docencia en distintas ramas de la música y la formación de maestros.

En el Caso 4, hay dos maestras de música que atienden infantil y primaria (que llamaremos en adelante maestra “I” y maestra “ME”). Contactamos con ellas y con el equipo directivo del centro quienes dieron el visto bueno para la realización de las sesiones usando el tiempo de las clases de música para llevarlas a cabo. No hubo ningún tipo de trabas ni limitaciones más a allá de las que se derivaban de los horarios y la programación del aula que pudiera coincidir con las horas dedicadas a nuestras intervenciones: como en el resto de centros, tuvimos la autorización de las familias para salir en fotos y vídeos. Cada maestra estuvo presente en las sesiones de sus grupos, y fueron observadoras de los procesos dando cuenta de sus opiniones en las entrevistas que se realizaron posteriormente.

180

Las dos maestras de música de este centro realizan actividades musicales fuera de su trabajo como docentes. La maestra “I” toca flabiol y tamborí y forma parte de la agrupación “Banda de Xeremies Ciutat de Mallorca”. La maestra “ME”, ha cantado en agrupaciones corales. Esta vivencia musical continuada favoreció la comunicación y la buena disposición que demostraron ante este trabajo.

Grupo	Nº alumnos	NESE	Multiculturalidad
Infantil, 5 años	21: 10 niñas, 11 niños	No identificados	1 africana, 2 sudamericanos
Primaria 1º B y C ¹³²	47: 25 niñas, 22 niños	No identificados	1 chino, 1 sudamericana
Primaria 4º B	22: 12 niñas, 10 niños	No identificados	1 sudamericana
Primaria 6º B	25: 13 niñas, 12 niños	No identificados	1 boliviana, 1 argentina

Tabla 16. Grupos del Caso 4.

132. Este día estuvo de baja la maestra de uno de los grupos con lo cual se trabajó en una sola aula con los dos grupos.

– Organización del Aula

Las sesiones se realizaron en el aula de música, un espacio rectangular de las mismas dimensiones generales del resto de las aulas del centro, aproximadamente 35 metros, con grandes ventanales que aseguran la iluminación y ventilación pero que también dejan entrar el ruido del patio. La colocación de los pupitres es como en el resto de las aulas, juntos en el centro y de cara a la pizarra. No hay espacio suficiente para danzas o trabajo corporal colectivo con desplazamiento, aunque frente a los pupitres hay 2 metros disponibles para sentar a algunos alumnos en el suelo o hacer alguna demostración o movimientos con un pequeño grupo. Los instrumentos musicales y demás material se encuentran en estanterías. Hay equipo de música, teclado y suficiente material musical de apoyo.

5.4. Recursos utilizados

5.4.1. Documentación de los casos

Como comentamos en el capítulo anterior, los vídeos fueron grabados buscando la mayor visibilidad a la vez que supusieran la menor irrupción posible en la normalidad del aula. La videograbadora utilizada, con las características ya mencionadas en el capítulo 4, estuvo colocada durante todas las sesiones sobre un trípode con el que se podía variar el ángulo y la altura de las tomas. Con las fotografías se buscó captar momentos significativos o expresiones interesantes de niños y maestros. La cámara fotográfica fue una Canon Power Shot A640 de 10 mp y la grabadora digital para las entrevistas una Philips Voicetracer 600.

181

5.4.2. Material convencional y material original diseñado para el presente estudio

Durante las sesiones, además del *guitarró*, se utilizaron diferentes recursos y materiales que cada maestro seleccionó según las actividades que habían programado o se requerían para actividades que surgieron espontáneamente durante las clases. Las aulas de música de los cuatro centros cuentan con suficiente material tanto instrumental como audiovisual.

Con respecto a los instrumentos musicales utilizados, tenemos: Instrumentos Orff (xilófonos, metalófonos y carrillones), instrumentos de percusión menor (caja china, triángulo, cascabeles, panderos y panderetas), flauta dulce, guitarra y violín. Y aportamos para las sesiones de este trabajo un cuatro venezolano, timple canario, *guitarró* mallorquín, *guitarró* menorquín, ukelele, cavaquinho y charango andino. En el

Caso 1 y 2 los maestros tenían su propio *guitarró* menorquín, y el Maestro 2 tenía además otro instrumento aún más pequeño, un tiple de Menorca.

Otros recursos utilizados durante las sesiones fueron pizarras pentagramadas y lisas, pizarra diseñada por el Maestro 2 que relaciona notas (en un pentagrama de fieltro) con placas de afinación fija (Orff). Otros objetos fueron: tapaojos, lápices de colores, cartones para construir un espacio-escondite para juegos musicales (Caso 4) y folios blancos.

Para esta investigación se diseñó un material que podía facilitar diferentes aproximaciones al *guitarró* y la clase de música. Para Educación Infantil se crearon 6 juegos de puzzles con forma de *guitarró* de tamaño natural donde los niños debían colocar las partes que ya conocían (ver fotografías en anexo III). Igualmente se prepararon folios con el contorno del *guitarró* donde los alumnos de infantil podían pintar las cuerdas, boca, clavijas, etc. Este material además de trabajar el objeto musical, permitía ejercitar nociones matemáticas comparando formas geométricas, tamaños, ejercitar la numeración de cuerdas y clavijas, reconocer y contar rectángulos y círculos presentes en el instrumento, y escribir los nombres de las partes.

182

Para Primaria se realizaron imágenes en escala de algunos pequeños cordófonos que debían colocarse en su país de origen sobre un mapa (ver fotografías en anexo III) del mundo también preparado para este fin. Planteado como un juego contra reloj, equipos de niños debían colocar cada instrumento en su lugar, reconociendo el nombre del instrumento, del país, del continente, y su ubicación en el mapa. Se trabaja de esta manera la alfabetización cartográfica y el juego se hace más o menos complejo según el nivel del grupo. Igualmente el juego abre un espacio para abordar nociones de geografía e historia (dónde y cuando se crearon los instrumentos, cómo llegaron a estos países) desde la música como punto de partida.

5.5. Tratamiento de los documentos audiovisuales, fotografías y entrevistas

Las sesiones produjeron tres fuentes principales de datos: imágenes en movimiento (vídeos), fotografías y entrevistas. Otras fuentes de información fueron los apuntes de campo al margen de las grabaciones, lo que pasaba "fuera de cámara" (una maestra que se asoma a la puerta y hace señas, un niño que sale del aula y vuelve, o no; una actitud del maestro que no queremos olvidar, una idea para la próxima sesión).

Al constatar la gran cantidad de información que estábamos manejando, se hizo evidente que lo primero era no perder el objetivo del trabajo y centrarnos en qué era lo que queríamos analizar. Releer las siguientes ideas de Rodríguez, Gil y García (1996, p. 212), fue de gran ayuda:

La identificación y clasificación de elementos están estrechamente unidas a la síntesis. Cuando categorizamos estamos ubicando diferentes unidades de datos bajo un mismo tópico o concepto teórico. La categorización supone en sí misma una operación conceptual de síntesis, por cuanto permite reducir un número determinado de unidades a un solo concepto que las representa. En el análisis de datos, esta síntesis conceptual va aparejada a un agrupamiento físico de las unidades que forman parte de una misma categoría.

Para poder agrupar nuestros datos en un mismo tópico, comenzamos identificando con claridad tres centros de interés, cada uno agruparía sus propias categorías. Los centros de interés son, en primer lugar el contenido formal de las sesiones, con categorías relacionadas con bloques del currículo, competencias y recursos usados en el aula. El segundo grupo gira en torno al maestro; qué hace y cómo lo hace, su lenguaje verbal y no verbal, su estilo docente y cómo aborda la diversidad y el hecho multicultural. El tercer grupo de categorías se refiere a los niños; su respuesta a las actividades propuestas, interés, participación, iniciativas y cómo se implican en la dinámica del aula con respecto a la inclusión. A continuación el siguiente esquema resume el proceso de investigación.

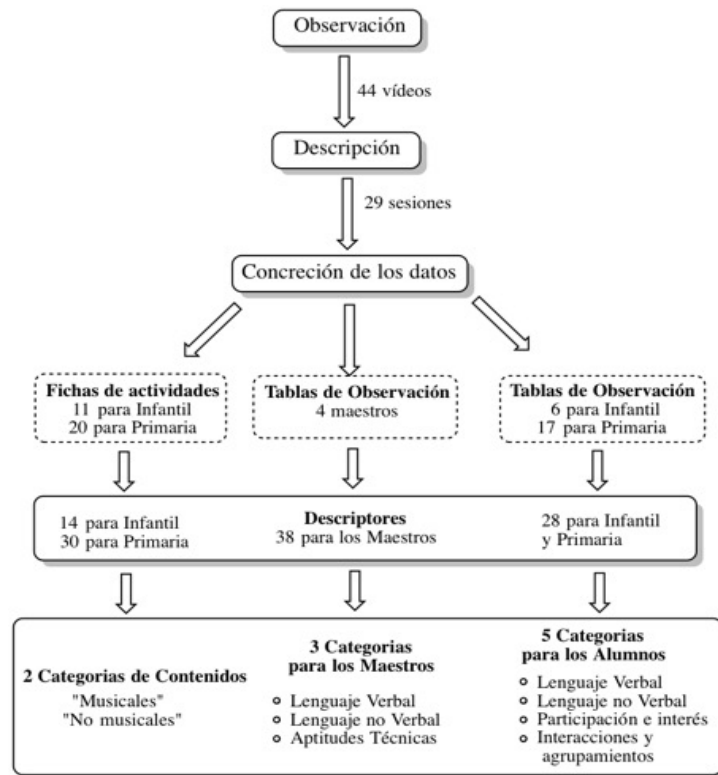


Figura 3. Proceso de la investigación (elaboración propia)

Como puede verse en la figura, las observaciones se concretaron en fichas de actividades, tablas de observación de maestros, y tablas de observación de los alumnos. El análisis de estos tres instrumentos nos permitió identificar los descriptores de contenido curricular (14 para infantil y 30 para primaria), los descriptores del rol de los docentes (38) y de la participación de los alumnos (28). Los descriptores fueron entonces organizados en categorías.

La aproximación desde los principios de educación inclusiva y de atención a la diversidad debía estar presente en nuestra forma de “ver” cada sesión, por lo que en las distintas herramientas de codificación de la información que explicaremos a continuación incorporamos descriptores a este respecto.

5.5.1. Primer centro de interés: el contenido de las sesiones

Para el análisis de contenidos, la primera etapa del tratamiento de la información recopilada fue la transcripción de los documentos audiovisuales. Las entrevistas se transcribieron al ordenador y se clasificaron cronológicamente. Las fotografías se organizaron por Caso y se numeraron, agrupando las que aportaban mayor

información de los grupos o de situaciones específicas. De cada vídeo (identificado por su código) se transcribieron las imágenes en Fichas de Descripción de Sesión (FDS), intentando reflejar todo lo que pasaba en el aula, contenidos, actitudes generales del maestro y los alumnos, características del aula y el grupo, etc. Estas FDS funcionaron como punto de partida para organizar cada unidad de información o datos.

En la segunda etapa el contenido de las FDS se organizó en Fichas de Actividades (FA) ya enfocadas en los contenidos, y con descriptores que nos permitieran codificarlos. Cada Ficha reúne una secuencia completa de enseñanza-aprendizaje que puede identificarse como un todo, aunque comprenda diferentes tareas o acciones. Las sesiones de los cuatro casos estudiados tienen actividades en común o parecidas, al igual que actividades únicas propuestas por cada maestro; todas se recogen en estas fichas.

Las actividades aparecen primeramente clasificadas según su función dentro del proceso pedagógico; identificamos actividades de Iniciación (tema y actividades nuevas), de refuerzo (para consolidar conocimientos o habilidades), y de ampliación y/o desarrollo (cuando se añade información complementaria o se busca potenciar una habilidad). Se especifica en las FA en qué sesiones se realizó, la descripción de la actividad y las variantes de cada maestro. A cada actividad se le asignan varios descriptores que pueden resumir las tareas o temas abordados en la actividad. En las observaciones se apuntan datos generales sobre la participación de los niños, su interés, y nuestra opinión sobre los resultados de la actividad, indicando siempre la fuente cuando hay una referencia específica a una sesión.

Actividad N°

Nivel:

Descriptores:

Sesiones:

Tipo de Actividad:

Áreas Curriculares:

Objetivos:

Recursos:

Descripción de la actividad:

Observaciones:

Figura 4. Modelo de Ficha de Actividades.

Después de identificar y asignar los descriptores, pasamos a aproximarlos a objetivos generales y perfilar con mayor precisión los contenidos que reflejan. Según los bloques curriculares los agrupamos en dos categorías, Musicales y No Musicales. Se siguió el mismo procedimiento para infantil y primaria. A continuación la tabla modelo de Educación Infantil con un ejemplo.

Objetivo general	Contenidos	Áreas y Bloques del Currículo	Categoría
Reproducir e identificar ritmos	Percusión corporal y con instrumentos	Área 3, Bloque 3 (Lenguaje artístico)	Musical

Tabla 17. Ejemplo de tabla de Contenidos Curriculares.

El análisis de los datos de estas tablas, reflejará el uso del *guitarró* en la clase de música, pero también la validez de la propia clase de música como facilitadora en la enseñanza de contenidos diversos y no solamente musicales.

5.5.2. Segundo centro de interés: el maestro

La segunda etapa del tratamiento de la información se centró en la observación de los docentes, pues como apunta Delval (1991, p.73), “Los maestros hacen mucho más que enseñar al niño una serie de cosas en el terreno intelectual o social ya que su propia conducta influye determinando la conducta del niño”.

Para facilitar la sistematización de las observaciones, se realizó una escala de apreciación de cuatro puntos (siempre, a menudo, a veces, no se observa) donde se registró la frecuencia con que aparecen las actitudes, habilidades personales y recursos técnicos del maestro. Seleccionamos los indicadores de tres fuentes, el Index for Inclusion de Booth y Ainscow (2002), especialmente los de las Dimensiones A (Crear culturas inclusivas) y C (Desarrollar prácticas inclusivas), contrastado con la versión del Index para Educación Infantil de Booth, Ainscow y Kingston (2007)¹³³. En segundo lugar las propuestas de evaluación del maestro de Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins, y West (2001), y adaptamos los descriptores de lenguaje no verbal de Wubbles y Brekelmans (2005). También se tuvieron en cuenta las tablas de evaluación y autoevaluación del maestro de Navío y Ruiz (2006).

133. En el anexo VIII, está la relación completa de indicadores preseleccionados y contrastados.

La selección se hizo considerando lo que podría observarse en el aula y el perfil del maestro de música que definimos en el Capítulo 3. La lista de descriptores varió con los visionados, pues identificamos conductas que no estaban reflejadas en la lista original y eran significativas, o eliminamos descriptores que no podían ser contrastados en el tiempo de observación disponible. Finalmente, los descriptores se reunieron en tres categorías: descriptores de lenguaje oral, descriptores de comunicación no verbal, y descriptores técnicos. El procedimiento seguido fue, en una primera tabla marcar con “x” cada vez que aparecía la conducta señalada por el descriptor, y luego volcamos esta información en la propuesta definitiva de tabla de observación que presentamos.

Tabla de observación de Maestros Caso N°:					
Descriptores del Lenguaje Oral	Siempre	A menudo	A veces	No se observa	Comentarios
Sencillo y directo					
Utiliza la conversación educativa y estimula el conflicto cognitivo					
Refuerza los logros, el esfuerzo					
Reprende con razonamientos sin descalificación ni ironía					
Presenta los contenidos de forma variada y entretenida					
Llama a los alumnos por su nombre					
Etiqueta a los alumnos					
Reconoce la propiedad de las ideas de los alumnos					
Interviene ante las agresiones verbales entre alumnos					

Acepta los propios errores, responde apropiadamente a las críticas					
Utiliza anécdotas, digresiones o ambas en relación con el tema tratado					
Utiliza el humor para relajar el trabajo, o como momento de descanso					
Comunicación no verbal	Siempre	A menudo	A veces	No se observa	Comentarios
Establece contacto visual frecuente con los alumnos durante la clase					
Pasea por el aula y se acerca a todos los alumnos					
Su postura corporal y gestos denotan cercanía e interés por el alumno					
Su expresión facial es variada y comunicativa					
Mantiene una actitud relajada y empática					
Es impaciente ante interrupciones o disrupciones					
Trasmite entusiasmo al presentar las tareas					
La voz (tono, volumen, energía...) subraya positivamente el discurso empático					
Descriptorios técnicos	Siempre	A menudo	A veces	No se observa	Comentarios
Maneja el lenguaje técnico musical y lo adapta al nivel del grupo					
Usa las TIC					

<p>Participan otros docentes o apoyos</p> <p>El aula refleja su diversidad cultural (carteles, mapas, fotografías...)</p> <p>Toca instrumentos musicales varios según las actividades que plantea</p> <p>Es creativo en sus propuestas, logra sorprender a los alumnos</p> <p>Utiliza referentes culturales variados que enriquecen sus clases</p> <p>Conoce y maneja con fluidez los contenidos que presenta</p>					
<p>Especifica qué resultados espera del alumno en la tarea</p>					
<p>Esta atento a la diversidad del aula e implementa recursos para atenderla adecuadamente</p>					
<p>Hace referencias positivas sobre la diversidad cultural del aula durante las sesiones.</p>					
<p>Cuando los alumnos comienzan a moverse o decae la energía permite / hace descansos cortos</p>					
<p>Organiza agrupamientos flexibles</p> <p>Canta y da un buen modelo vocal</p> <p>Las reglas del aula son sencillas, útiles y en relación al nivel del grupo-aula.</p>					
<p>Se expresa artísticamente con su cuerpo (baila y participa en actividades de expresión corporal)</p>					

Prescinde de consultar frecuentemente libros y apuntes					
Incorpora técnicas de relajación y concentración					

Tabla 18. Observación de Maestros.

Para complementar los resultados, comentamos cómo cada maestro propone las actividades, cómo interactúa con los niños, y qué actitudes favorecen o dificultan la relación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Destacamos la actitud y recursos utilizados con los niños que presentan NESE. Todo esto nos llevará a perfilar el estilo docente del maestro y conocer si sus estrategias favorecen la participación y desarrollo de todos los alumnos.

5.5.3. Tercer centro de interés: los alumnos

190

Para codificar la observación de los alumnos durante las sesiones, utilizamos las ya mencionadas Fichas de Descripción de Sesiones y realizamos nuevas visualizaciones de los vídeos para buscar descriptores que expresaran la actuación de los niños en el aula. Siguiendo el mismo procedimiento ya explicado con los maestros, los descriptores se reunieron en las siguientes categorías: lenguaje verbal, lenguaje no verbal, participación e interés, interacciones y agrupamientos, y competencia musical. Hemos utilizado como referencia los criterios de evaluación del lenguaje oral para infantil y primaria propuestos por Ferri (2000).

Como nuestro objetivo no es evaluar individualmente a los niños sino reflejar la dinámica general del aula, la lista control de los alumnos parte de lo que observamos en “la mayoría de los alumnos”, y cuando hay casos específicos que consideramos dignos de mención se señalan en la columna de observaciones para ser desarrollados posteriormente, al igual que en el caso de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)¹³⁴. A continuación presentamos la tabla de observación de alumnos.

134. En catalán NESE.

Tabla de observación Alumnos						
Caso N°: Grupo: Sesiones 1: 2:						
Lenguaje verbal	Siempre	A menudo	A veces	No se observa	Comentarios	Casos NESE
Participan en la conversación educativa: preguntan, responden...						
Se expresan con corrección y camaradería con el maestro						
Se expresan con corrección y camaradería entre compañeros						
El vocabulario es adecuado al nivel y se corresponde con el que utiliza el maestro						
Utilizan insultos y palabras soeces						
Utilizan normas de cortesía: saludo, petición, despedida...						
Lenguaje no verbal	Siempre	A menudo	A veces	No se observa	Comentarios	Casos NESE
Se muestran alegres y confiados						
Se observan actitudes o expresiones intimidatorias						

Se ven nerviosos o se mueven continuamente						
Tienen buena postura corporal						
Utilizan la expresión facial y corporal para comunicar sentimientos y deseos						
Utilizan normas de comunicación: escuchar, esperar turno de palabra, mirar al que habla						
Participación e interés						
Demuestran interés por las actividades e información no musical						
Cantan y bailan a gusto cuando se les solicita						
Demuestran interés y curiosidad por el <i>guitarró</i>						
Participan activamente en las tareas musicales						
Tienen interés por tocar los instrumentos						

Se observan niños indiferentes a las actividades del aula						
Interacciones y agrupamientos						
Los niños interactúan entre ellos						
Los niños interactúan con compañeros con NESE						
Hay comentarios y/o curiosidad sobre la diversidad cultural del aula						
Participan en agrupamientos heterogéneos / hay diversas formas y momentos de participación						
Hay momentos de aprendizaje autónomo y autoregulado						
Se observan niños aislados o marginados						
Resultados y competencia						
Alcanzan los objetivos que se les plantean						

Los resultados observados son acordes con el nivel de estudios						
Se evidencia competencia artística						

Tabla 19. Observación de alumnos.

El análisis de estas categorías y las observaciones sobre la dinámica del aula en cada grupo, nos permitirá valorar la respuesta de los niños en la clase de música, su grado de participación e interés, y evidenciará las posibilidades que tiene este espacio para facilitar la interacción desde la diversidad. Los resultados de cada grupo servirán de base para las conclusiones.

Capítulo 6.

Informe de la investigación y análisis de los resultados

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación para cada caso. Se relacionan los centros de interés presentados en el capítulo anterior (contenidos curriculares, la figura del maestro, y la respuesta de los alumnos). El análisis parte de las categorías asignadas a cada centro de interés.

6.1. De los contenidos curriculares observados

Como explicamos en capítulos anteriores, de cada sesión grabada se obtuvo una ficha básica (una para cada una de las 29 sesiones, ver anexo I) que contenía la descripción de la sesión; de esta se extrajeron los datos relativos a las actividades realizadas (comunes y no comunes a todos los casos) y se construyeron nuevas fichas específicas de actividades (ver anexo IV). Del análisis de estas fichas de actividades se obtuvieron los descriptores, que definen temas tratados y que para su análisis se traducen siempre en objetivos. Separamos estos objetivos en dos categorías, musicales y no musicales. Para educación infantil, encontramos 11 actividades con 14 descriptores. Para primaria identificamos 20 actividades con 30 descriptores. A continuación presentamos los resultados.

197

6.1.1. Uso de la música y el *guitarró* en el aula de infantil

Al analizar y comparar las actividades realizadas por los 4 maestros, encontramos los siguientes descriptores:

Rituales de entrada/salida y de relajación/concentración: En el Caso 3, los niños entran y salen del aula cantando, aprovechando la música para hacer las filas y entrar/salir ordenadamente, "detrás de mi, detrás de mi, todos detrás de mi"). En el Caso 1, cuando los niños están muy dispersos, se detiene la clase y se les pide "refrescarse las manos", entonces se las frotan, las soplan, siguen frotando, caminan los dedos por la cabeza y luego "como ya están concentrados" vuelven a la actividad. En el Caso 3, para llamar la atención les canta "Atención, atención el oído en posición" o les pide cantar la canción de "buenos días" para "despertarnos".

Canto: en todos los Casos, con y sin el *guitarró*. Canciones tradicionales (todos los casos, lista de canciones en el Anexo 10), internacionales (en los Casos 2 y 4, ver lista de canciones). En el Caso 1 se utilizan "*cançons de triar*", canciones para contar, elegir o seleccionar niños. Lo usual es que empiece el maestro cantando y todos le sigan.

Psicomotricidad y nociones espaciales: en el Caso 3, baile y coordinación de movimientos con la música. Marchar siguiendo el compás, baile libre con una

canción. En el Caso 4, mover la mano derecha como tocando el *guitarró* "arriba y abajo" con la música; subir y bajar manos contando 1-2 siguiendo la pulsación, se trabaja "arriba, abajo o en medio" para ubicar las partes del *guitarró*, ¿dónde está la boca, dónde colocarán el puente?. Caso 2, girar la mano y dar la vuelta siguiendo la canción "Fan, fan, fan". En todos los casos, los niños pasan a tocar el *guitarró* y otros instrumentos siguiendo las indicaciones o libremente.

Ritmo: repetir e identificar fórmulas rítmicas, llevar el compás. Caso 2 usando las claves o el *guitarró*, Caso 3 con las palmas, Caso 4 marcando la pulsación con el movimiento de las manos como si tocaran el *guitarró*.

Contar objetos: En los Casos 2, 3, 4, se cuentan las cuerdas de cada instrumento, las clavijas, cuántos instrumentos diferentes hay. Cuáles tiene 4 cuerdas, cuáles 5... Caso 3 va pasando los instrumentos a cada niño para que vayan contando, Caso 4 acerca los instrumentos a las mesas, Caso 2 muestra los instrumentos o los hace pasar entre los niños.

198

Comparar tamaños, materiales y formas de los instrumentos: se hace en todos los Casos, siempre a través de la conversación educativa. Caso 1 utiliza un niño de pie sobre la mesa para medir los tamaños de los instrumentos, ¿el *guitarró* / timple/ guitarra es igual, más pequeño, más grande que Luis? Usan expresiones como "más pequeña", o "mucho más pequeña".

Identificar y nombrar (partes del cuerpo, partes del *guitarró*, países de origen de algunos instrumentos): todos los casos.

Discriminación auditiva / Características del sonido: El Caso 3 trabaja la intensidad con canciones (cantar **f** o **p**), o si el *guitarró* toca fuerte/flojo ellos cantan igual. Usa una mampara de cartón para esconder instrumentos (flauta, *guitarró*, triángulo, caja china) y al tocarlos los niños deben identificar qué instrumento es, luego pasan los niños a realizar el ejercicio. Utiliza fichas con flechas para trabajar dirección del sonido y alturas, con el *guitarró* toca dos sonidos consecutivos y les pide decir si han sido agudo-grave, o grave a agudo. Una variante es hacerles cantar los dos sonidos antes de decirlo. Caso 4 canta fuerte o flojo y pregunta a los niños cómo lo ha cantado si **f** o **p**. Caso 2 les recuerda que **f** no es gritar. Caso 1 utiliza un tapaojos que coloca a un niño que debe adivinar qué instrumento sonó, usa 3 instrumentos similares y deben identificar el timbre de cada uno.

Figuras geométricas: en todos los Casos, con los grupos de infantil y primer ciclo de primaria se comparan las partes del *guitarro* con figuras geométrica, la boca es un círculo, el puente un rectángulo, los trastes y las cuerdas líneas. El cuerpo de los instrumentos hace curvas...

Puzzle: (que implica desarrollar la capacidad de análisis y síntesis, coordinación óculo-manual, visión espacial y pensamiento lógico): trabajando en equipos hacen un puzzle de las partes del *guitarro*, los van corrigiendo entre todos comparando con el modelo (Casos 3 y 4).

Tocar instrumentos: (todos los casos), más allá de la psicomotricidad, conocer el instrumento, manipularlo y descubrir sus posibilidades sonoras. Se alterna la ejecución dirigida y libre, en Caso 3 y 4 las maestras tocan la mano izquierda con las posiciones que permiten a todos cantar y el niño que tiene el instrumento toca la mano derecha con el ritmo.

Dibujar las partes del *guitarro* que son formas geométricas: líneas, rectángulo y círculo, dentro de la silueta Casos 3 y 4. Pueden agregar colores a los dibujos.

199

Producción/origen del sonido (soplar, golpear, y en instrumentos de cuerda rasguear, frotar, puntear...): Caso 2 pregunta qué tiene que hacer para que el *guitarro* suene, frotarlo con un arco, pellizcarlo, soplarlo, golpearlo... comparan con un violín.

Lenguaje verbal, especialmente lenguaje oral: A través de la conversación educativa se pide a los niños que comparen, reflexionen, elijan, decidan. Algunos ejemplos: Caso 1 llega al aula con el *guitarro* y les dice "He traído una trompeta" y de aquí comienza la discusión de por qué no es una trompeta. Caso 3 les pregunta por qué son o no son violines como ha dicho una niña, o les pide ir a verificar si realmente era de papel el timble como ha dicho un niño. Aprovecha la letra de una canción para trabajar pronunciación repitiendo frase por frase. Caso 3 y 4, en el dibujo de las partes del *guitarro* deben escribir los nombre de cada uno, su propio nombre y el del *guitarro*. Caso 2 les va guiando para que lleguen solos a la palabra "*mànec*" (mango) poniendo de ejemplo una sartén, una raqueta de tenis, una piruleta, "¿por dónde se agarran?"... Caso 3 con los niños de 4 años, dice el comienzo de una palabra para que los niños completen; trabaja el "cómo se llama y para qué sirve". Todos los casos incorporan nuevo vocabulario con los nombres de los instrumentos y sus partes, los maestros les piden decir en voz alta cada nueva palabra para verificar pronunciación.

Caso 3 y 4, como lenguaje escrito, en el dibujo debía colocar el nombre de las partes del *guitarro*, su propio nombre y la palabra *guitarro*.

Como se espera de la educación infantil, en su mayoría las actividades han sido globalizadoras por lo que cada una cumple con más de un objetivo y desarrolla más de una destreza o habilidad. En el mismo sentido, una etapa como infantil requiere establecer hábitos y rutinas y que los nuevos conocimientos sean reforzados desde diferentes aproximaciones; esto lo pudimos ver en todos los casos, donde al presentar un nuevo tema (el *guitarro*) nos aproximamos a él como instrumento musical (para cantar, tocar, acompañar el baile, cómo suena) y como objeto que promueve conflictos cognitivos (forma, tamaño, colores, a qué se parece, diferencias con otros instrumentos) siempre partiendo de la conversación educativa donde son los niños quienes mediante un estímulo inicial, van descubriendo nuevas informaciones.

A continuación presentamos los objetivos de las actividades observadas en su marco curricular (áreas, bloques y contenidos). El asterisco presente en los contenidos hace referencia a actividades donde se usó el *guitarro*, como eje de la actividad o como facilitador de la misma.

200

Objetivo general	Contenidos	Áreas y Bloques del Currículo	Categoría
Establecer conductas sociales	Rituales de entrada / salida * Atención / concentración	Area 1 (Conocimiento de sí mismo y autonomía personal), Bloque 3 (Actividad y vida cotidiana) Bloque 4 (Cuidado personal y salud)	No musical
Cantar y aprender los textos de las canciones	Repertorio conocido y repertorio nuevo*	Area 3 (Lenguajes: comunicación y representación) Bloque 1 (Lenguaje verbal) Bloque 3 (Lenguaje artístico)	Musical No musical
Desarrollar la psicomotricidad y la observación	Bailar siguiendo la pulsación * Realizar movimientos coordinados según las indicaciones * Ordenar un puzzle * Tocar instrumentos* Dibujar*	Area 1, Bloque 2 (juego y movimiento) Area 3, Bloque 3 (Lenguaje artístico) Bloque 4 (Lenguaje corporal)	Musical No musical
Reproducir e identificar ritmos	Percusión corporal y con instrumentos *	Area 3, Bloque 3 (Lenguaje artístico)	Musical

Contar	Cuerdas, clavijas, instrumentos *	Area 2 (Conocimiento del entorno), Bloque 1 (Medio físico: elementos, relaciones y medidas)	No musical - Musical
Comparar	Tamaños, pesos, materiales *	Area 2 (Conocimiento del entorno), Bloque 1 (Medio físico: elementos, relaciones y medidas)	No musical
Identificar y nombrar	Partes del cuerpo, partes del <i>guitarró</i> , * países de origen de algunos instrumentos *, figuras geométricas *	Area 1, Bloque 1 (El cuerpo y la propia imagen). Area 2 (Conocimiento del entorno), Bloque 1 (Medio físico: elementos, relaciones y medidas), Bloque 3 (Cultura y vida en sociedad)	Musical - No musical
Conocer la forma de producción del sonido	Instrumentos de cuerda, viento y percusión (rasguear, fregar, pinzar, soplar, golpear) *	Area 3, Bloque 3 (Lenguaje artístico), Area 2 (Conocimiento del entorno), Bloque 1 (Medio físico: elementos, relaciones y medidas)	Musical – No musical
Usar el lenguaje oral y escrito	Conversación educativa, vocabulario nuevo, escritura de palabras *	Area 3 (Lenguajes: comunicación y representación) Bloque 1 (Lenguaje verbal)	No musical
Identificar instrumentos por el sonido	Características del sonido (timbre, altura, duración, intensidad) *	Area 3, Bloque 3 (Lenguaje artístico)	Musical

Tabla 20. Contenidos curriculares en las actividades de infantil.

Como puede observarse a través de la tabla, la clase de música se convirtió en una plataforma para abordar todas las áreas y casi todos los bloques del currículo de Educación Infantil. Dentro de las actividades pertenecientes a la categoría musical, el *guitarró* facilitó el canto, el baile, la audición, y la adquisición de conocimientos musicales básicos como las características del sonido y las formas de producción de este. Acompañó la entrada y salida de los niños al aula (Caso 3) y sirvió como excusa para entablar diversas conversaciones y discusiones que estimulaban la resolución de conflictos cognitivos (todos los casos).

En este sentido, en la categoría no musical, relacionada con los bloques del Área 2, conocimiento del entorno, el *guitarró* permitió abordar nociones de matemáticas (formas geométricas, cuentas y pensamiento lógico), ciencias naturales (materiales de construcción), cultura y vida en sociedad (repertorio tradicional y relación con otras culturas que comparten instrumentos similares). El lenguaje verbal y el artístico, se vieron reunidos en la actividad de rellenar la silueta del *guitarró* con sus partes y

nombres. El *puzzle* permitió el trabajo cooperativo y estimular la memoria y la capacidad de observación de los niños.

6.1.2. Uso de la música y el *guitarró* en el aula de primaria

Para primaria se identificaron 20 actividades con 30 descriptores: instrumentos de cuerda y sus partes (*guitarró*, ukelele, timple, cuatro, guitarra), dibujo, *puzzle*, lenguaje escrito, figuras geométricas, contar, compás, cantar, pulsación, producción del sonido (cuerda, viento, percusión, clavijas, afinación y afinadores), características del sonido (altura, duración, timbre, intensidad, registro), audición, escala de do mayor, psicomotricidad y bailes tradicionales, tocar instrumentos (flauta, Orff, percusión, *guitarró*, cuatro, timple...), formas musicales binarias (AB), acompañamientos rítmicos, acordes, acompañamientos armónicos, afinación, intervalos, instrumentos de la familia de la guitarra (cordófonos: origen, marco histórico, distribución geográfica, identificar a través de la vista y tacto), alfabetización cartográfica (a través del juego con mapa y figuras de instrumentos), protección de la fauna, canto (repertorio catalán e internacional), *luthiers* y guitarreros, dictado rítmico, solfeo, fonomimia, musicograma.

202

Destacamos a continuación los descriptores que no aparecían en educación infantil y repetimos aquellos que fueron abordados de manera significativa:

Compás y pulsación: En la Actividad¹³⁵ 3, Caso 4 diferencia tiempo fuerte y débil en el compás de dos tiempos. Usa diferentes recursos, en el primer tiempo palmeando las piernas y el segundo tiempo con los brazos arriba, o trabajando con los alumnos divididos en dos grupos, unos palmean el tiempo fuerte y otros el débil. Contando “uno, dos, uno, dos” o cantando acompañados por el *guitarró*.

Producción del sonido y afinación: Caso 4 muestra el proceso de afinación del *guitarró* y explica qué pasa al tensar las cuerdas. Presenta el afinador electrónico (Act. 4) Los Casos 1, 2, 3, trabajan la necesidad de afinar los instrumentos (Act. 9), Caso 2 pregunta qué se necesita para que los instrumentos suenen, discuten el efecto del largo de las cuerdas, el efecto de las cuerdas entorchadas, de los trastes y si el barniz afecta el sonido (Act. 17). Los niños comparan la afinación del *guitarró* mallorquín y menorquín auditivamente y con las notas en la pizarra (Caso 4).

135. En lo sucesivo “Act.”

Lenguaje musical: Caso 2 pide a los niños identificar secuencias melódicas partiendo de canciones conocidas, utiliza la fonomimia para repasar (sol, mi do) y hace que pasen niños a colocar las notas en el pentagrama de fieltro y a tocarlas en el carrillón mientras todos cantan (Act.16), en cambio Caso 1, trabaja los acordes que pueden acompañar canciones, tanto con los instrumentos de cuerda presentes como con metalófonos. En Caso 4 los niños cantan la escala de do mayor ascendiendo y descendiendo, luego se acompañan con el *guitarró* aumentando la velocidad, descubren que la escala se convierte en una canción (Act. 4). Con la canción “*Sor Tomaseta*” comentan la forma musical binaria (dos partes, A y B) comentando las diferencias de velocidad y ritmo de la melodía y el acompañamiento en cada parte. Caso 2 al enseñar los dos instrumentos de Menorca (*guitarró* y tiple) muestra los diferentes acompañamientos rítmicos que usa cada instrumento para acompañar jotas, fandangos y boleros (Act. 7). Caso 4 trabaja intervalos partiendo de la afinación de los instrumentos (Act. 9).

Características del sonido: Caso 2 incorpora la comparación de hasta 3 alturas de sonido que los alumnos deben identificar, lo hacen colocando las manos en la cabeza para sonido agudo, cerca de los pies para sonido grave, o en el cuerpo para sonidos medios; se trabaja individualmente y en grupo. El maestro toca en el *guitarró* una secuencia de 3 sonidos y los niños hacen la secuencia de movimiento que corresponde (Act. 5). Caso 2 hace comparar tiple y *guitarró* menorquín con la guitarra y que deduzcan cuál es cuál por la afinidad de afinación. Caso 1, con todos los instrumentos en el centro del aula, con los ojos tapados, los niños deben reconocer el instrumento que el maestro indica, a veces por el nombre, a veces por la forma, salen en grupos de tres niños, uno busca y los otros dos ayudan a que no se caigan los instrumentos (Act. 17).

Audición: Caso 1 hace escuchar una grabación de “*Yellow Submarine*” y les pide que identifiquen cuándo suena una guitarra o *guitarró* (Act. 15).

Tocar instrumentos y musicograma: Caso 2 hace pasar al frente a 6 niños y les entrega un instrumento a cada uno; cada niño debe decir el nombre del instrumento que le han dado y luego todos tienen tiempo de tocar libremente (Act. 15). En todos los casos hay un tiempo para tocar los instrumentos. Caso 1 usa el musicograma para trabajar la interpretación y la prelectura, pasan algunos niños a dirigir la actividad mientras los demás tocan siguiendo las indicaciones del musicograma con respecto a cómo tocar y cuándo (Act. 19). Caso 1 trabaja acompañamientos adecuados con tiple, guitarra y *guitarró* y la necesidad de cambiar la armonía para que suene bien,

deben colocar los dedos adecuadamente para verificar que las posiciones son las correctas (Act. 20).

Lenguaje oral: se mantiene en todos los casos la conversación educativa, el nivel de especulación varía con el nivel de los alumnos y la cantidad de información. La reflexión aumenta progresivamente. Son sesiones interesantes al respecto las de 5º y 6º curso del Caso 2 y la segunda sesión de 4º A del Caso 1.

Historia y geografía: En la Actividad 8, Casos 2 y 4 al mostrar y tocar varios instrumentos similares (tiple, cuatro, *guitarró* mallorquín y menorquín, ukelele...) comentan su lugar de origen y su función para cantar y bailar, preguntan cómo creen que estos instrumentos hayan llegado a esos lugares. Se conversa sobre el descubrimiento de América por españoles y portugueses. Caso 2 comenta que también llegaron a África y en el grupo de 2º utiliza una noticia de actualidad (la llegada de pateras), para hablar de este continente. Con los alumnos de 4º curso habla del comercio de especias y con los de 5º usa el mapa para ir siguiendo el recorrido de los navegantes portugueses, aparecen Marco Polo y Américo Vespucio pues un alumno pregunta sobre el nombre de América.

204

Con los alumnos de 6º, Caso 2 comenta el uso del *guitarró* en diferentes provincias y la reflexión de que la realidad cultural no siempre coincide con los límites administrativos o políticos. Caso 1 comenta y discute con los niños sobre la clasificación de los instrumentos, que además de clasificar por número de cuerdas o tamaños ahora lo pueden hacer por el país o el continente de origen. En 6º curso del Caso 4 se produce una discusión sobre si Cristóbal Colón fue a Hawai. Se explica la organización de los instrumentos por familias en el S. XVI. En el grupo de 5º curso, Caso 1 pregunta qué personaje famoso tiene una abuela en Hawai y otra en África.

Baile y psicomotricidad: En Caso 4, 4º curso, surge el tema del “*ball de bot*” como baile tradicional donde se usa el *guitarró*. Caso 2 trabaja la coordinación haciendo que los niños imiten ritmos con el cuerpo (caminando, saltando, etc.), da el modelo rítmico con el *guitarró* y los niños lo imitan.

Instrumentos de cuerda: Caso 2 y 4 incorporan el concepto de órdenes para las cuerdas y hacen referencia a las familias de instrumentos del renacimiento. Caso 2 muestra un *guitarró* mallorquín de 8 cuerdas con 3 órdenes dobles y dos simples y comparan con el resto de instrumentos (Act. 13).

Alfabetización cartográfica: Casos 1, 2 y 4, trabajan ubicación de países y continentes en el mapamundi preparado. Se juega a colocar los instrumentos en cada región, con los de 6º contra reloj para introducir mayor interés. En este tema se incorporó la filmación tipo entrevista de un representante de cada equipo explicando su resultado, nombrando país e instrumento.

Canto: Caso 2 y 4 incorporan canciones internacionales (Aisiga Zumba de la etnia Zulú, Guantanamo, *Hey Jude*, un aguinaldo venezolano, Niño Lindo) que trabajaron con acompañamiento instrumental todos los niños (Act. 11).

Luthiers y guitarreros: Caso 2 y 4 explican el trabajo e importancia de los constructores de instrumentos, sus materiales y técnicas. El tema lleva al uso de partes de animales para los instrumentos, tales como caparazones de tortugas y corazas de armadillos (Act. 12).

Como hicimos para Infantil, presentamos a continuación una tabla con los objetivos derivados de los descriptores y que se han relacionado con el currículo de Primaria de la LOMCE. Indicamos los cursos en que se realizaron actividades con estos objetivos, y los contenidos, áreas y bloques de primaria donde se encuadrarían. El asterisco hace referencia al uso del *guitarro* en las actividades relacionadas con los objetivos.

Aunque el Área de Educación Artística tiene dos partes, Educación Plástica y Educación Musical, identificamos de forma general el área como de Educación Musical, ya que la mayoría de objetivos parten de actividades musicales; en caso contrario se especifica. En los casos 1 y 2, la lengua vehicular fue el catalán, en los casos 3 y 4, el castellano.

Curso	Objetivo general	Contenidos	Áreas y bloques	Categoría
1º - 3º	Identificar instrumentos y partes de ellos por el sonido, la vista y el tacto*	Cualidades del sonido (timbre, altura, duración, intensidad). Reconocimiento de instrumentos acústicos. Reconocimiento de instrumentos populares de las Islas Baleares y de otras culturas. Funciones de relación: órganos de los sentidos. / Clasificación de materiales según textura, color, forma...	Educación Musical: Escucha Ciencias de la naturaleza: El Ser Humano y la Salud, Materia y Energía	Musical y No musical

1º - 5º	Experimentar diferentes formas de producción del sonido* viento, percusión, cuerdas (rasgue-ar, frotar, pinzar, soplar, golpear...)	Exploración de las posibilidades sonoras de la voz y de algunos instrumentos de la orquesta y el folclore de <i>les Illes Balears</i> y otras culturas.	Educación Musical: La Interpretación musical	Musical
1º - 5º	Identificar, nombrar y escribir las partes del <i>guitarró</i> y otros cordófonos*	Empleo del lenguaje oral como instrumento de comunicación y aprendizaje: escuchar, preguntar Identificación del mensaje y ampliación de vocabulario Producción de textos para expresar conocimientos / Reconocimiento de instrumentos originarios y populares de <i>les Illes Balears</i> y otras culturas.	Lengua castellana y catalana: Comunicación oral y escrita Educación Musical: Escucha	Musical y No musical
1º - 3º	Contar cuerdas*, clavijas e instrumentos, comparar tamaños, formas, pesos y medidas. Identificar formas geométricas en los instrumentos.	Números naturales Compación y ordenación de medidas de una misma magnitud Figuras geométricas	Matemáticas: Números y operaciones Medidas Geometría	No musical
Curso	Objetivo general	Contenidos	Áreas y bloques	Categoría
1º - 6º	Tocar instrumentos (flauta, percusión, <i>guitarró</i> , cuatro, timple) *.	Exploración de las posibilidades sonoras de la voz, instrumentos de la orquesta y de la música popular de <i>les Illes Balears</i> y otras culturas.	Educación musical: Interpretación musical	Musical y No musical

2º - 4º	Identificar ritmos y reproducirlos con percusión corporal, caminando, o con instrumentos*.	Utilizar la voz, la percusión corporal y los instrumentos como recurso para acompañar textos recitados, canciones y danzas. / Exploración, experimentación y discriminación de las capacidades sensoriales y perceptivas y su relación con el movimiento. Experimentación de tareas ludico-motrices con base musical.	Educación Musical: Interpretación musical. Educación física: El cuerpo: imagen y percepción. Actividades físicas, artísticas y expresivas	Musical
1º - 5º	Cantar repertorio en diferentes idiomas (castellano, catalán, zulu, inglés)*.	Explorar las posibilidades sonoras de la voz y de algunos instrumentos de la orquesta y del folclore, de la música popular y de otras culturas.	Educación Musical: Interpretación musical Inglés: Expresión Oral	Musical y no Musical
4º y 5º	Reconocer los países de origen de los instrumentos y ubicar ambos en el mapa*.	Cartografía	Ciencias sociales: El mundo que nos rodea	Musical y No musical
1º - 6º	Diferenciar el <i>guitarró</i> mallorquín del menorquín y de otros instrumentos afines*.	Reconocimiento visual y auditivo, clasificación y denominación de algunos instrumentos de la orquesta y del folclore de la música popular de <i>les Illes Balears</i> y de otras culturas. / Manifestaciones culturales y lingüísticas de España.	Educación Musical: Escucha Ciencias sociales: vivir en sociedad	Musical y No musical

Curso	Objetivo general	Contenidos	Áreas y bloques	Categoría
6º	Conocer el trabajo del <i>luthier</i> constructores y guitarreros*.	Productos elaborados. Artesanía e industria. Las formas de producción.	Ciencias sociales: vivir en sociedad	Musical y No musical
1º	Conocer el afinador electrónico*.	Máquinas y aparatos: Tipos de máquinas en la vida cotidiana y utilidad que tienen. Cualidades del sonido (timbre, altura, duración, intensidad).	Ciencias naturales: Tecnologías, objetos y máquinas. Educación Musical: Escucha	Musical y no musical
5º y 6º	Dispersión de los instrumentos musicales del S. XVI a través de la colonización. Marco histórico y geográfico*.	El patrimonio histórico y cultural. Los movimientos migratorios	Ciencias sociales: las huellas del tiempo Vivir en sociedad Ciencias sociales: El mundo que nos rodea	Musical y No musical
1º	Dibujar las partes del <i>guitarró</i> dentro de la silueta. Desarrollar la psicomotricidad y la atención a las figuras geométricas a través del puzzle del <i>guitarró</i> *.	Conceptos geométricos: horizontalidad y verticalidad, segmento y recta, circunferencia..., formas geométricas básicas. Reconocimiento visual y auditivo, clasificación y denominación de algunos instrumentos de la orquesta y del folclore de la música popular de les Illes Balears y de otras culturas.	Educación Artística: Dibujo geométrico Educación Musical: Interpretación Musical	Musical y No musical
	Usar la fonomimia y el musicograma para reforzar la lectura musical y la audición.	Notación musical convencional y no convencional.	Educación Musical: Interpretación musical.	Musical
5º y 6º	Utilizar distintos acordes para acompañar canciones*.	Utilización de la voz, la percusión corporal y los instrumentos como recurso para acompañar textos recitados, canciones y dansas.	Educación Musical: Interpretación musical.	Musical

5º	Comprender y analizar la forma musical A-B*.	Interpretar solo o en grupo por medio de la voz o instrumentos, empleando el lenguaje musical, composiciones que tengan repetición, variación y contraste.	Educación Musical: Interpretación musical.	Musical
1º - 5º	Llevar la pulsación y el compás*.	Cualidades del sonido Notación musical	Educación Musical: Escucha / Interpretación musical.	Musical
	Reconocer las notas de fragmentos de canciones y transcribirlas al pentagrama	Notación musical convencional y no convencional	Educación Musical: Interpretación musical	Musical
4º	Conocer sobre el uso de partes de animales para construir instrumentos musicales	Hábitos de respeto y cuidado de los seres vivos. Animales autóctonos. Especies protegidas. Reconocer instrumentos	Ciencias naturales: Los Seres Vivos Educación Musical: Escucha	Musical y no musical

Tabla 21. Contenidos curriculares de Educación Primaria.

Al analizar la tabla de primaria, identificamos las áreas y bloques que estuvieron presentes en la clase de música, y en los que se usó el *guitarró* para facilitar los objetivos. Resumiendo la tabla, estas áreas son: Ciencias naturales, con los bloques "Seres vivos", "Tecnologías, objetos y máquinas" (afinador electrónico), "El Ser Humano y la Salud" (la vista, el tacto y la audición para identificar objetos), "Materia y Energía" (identificación de materiales y sus propiedades, por ejemplo, maderas, barnices, efecto del estiramiento de las cuerdas). Ciencias sociales con los bloques "Las huellas del tiempo" (descubrimiento de América y colonización, evolución de los instrumentos), "Vivir en sociedad" (repertorio de canciones e instrumentos de otros países y sus costumbres), y "El mundo que nos rodea" (países, continentes, mapas, afinidades culturales entre regiones vecinas, límites políticos y culturales entre regiones).

Matemáticas en los bloques de Números, Operaciones y Geometría (contar cuerdas, clavijas e instrumentos, sumarlos, identificar formas geométricas en los instrumentos), Educación Física en los bloques "Actividades físicas, artísticas y

expresivas" (bailar) y "El cuerpo: imagen y percepción" (trabajando la coordinación general y la motricidad fina al tocar instrumentos), Inglés en el bloque Expresión Oral (cantando canciones en inglés), Lengua castellana y catalana, en "Expresión Oral" y "Expresión escrita" (básicamente en el uso continuo de la conversación educativa en ambas lenguas, la incorporación de nuevo vocabulario y la escritura de las partes del *guitarró*). Educación Artística en el bloque "Dibujo Geométrico" (dibujar en el papel o en el aire las figuras geométricas identificadas en el *guitarró*).

Con respecto al Área de Expresión Artística, en la parte de Educación Musical, se incorporaron objetivos para los tres bloques de Música: Escucha (audiciones, lenguaje musical, reconocimiento de instrumentos), Interpretación Musical (cantar, tocar instrumentos variados, notación musical convencional y no convencional) y "La Música, el movimiento y la danza" (percusión corporal, canciones con mímica – gestos y danza).

6.1.3. Presencia del *guitarró* en los contenidos

210

En Infantil, de los 18 contenidos tratados en las sesiones realizadas, el *guitarró* favoreció el desarrollo de las actividades, o fue protagonista directo, o fue el desencadenante o estímulo para conversaciones educativas diversas, en 17 de ellos (no estuvo presente en la rutina de relajación / concentración del Caso 1). En estas actividades se alcanzaron, en diferente medida, los siguientes objetivos presentes en el Artículo 4 del Decreto 71/2008, del 27 de junio, en el cual se establece el Currículo de Educación Infantil de les Illes Balears¹³⁶. Destacamos principalmente:

- a) *Observar, explorar i reflexionar sobre el seu entorn familiar, natural i social, mantenint una actitud de curiositat respecte d'això i un esperit crític, tenint en compte el nivell maduratiu dels infants.*
- b) *Desenvolupar les seves capacitats afectives i actuar cada cop amb més seguretat i confiança en si mateixos.*
- c) *Relacionar-se positivament amb els altres i adquirir progressivament pautes elementals de convivència i de relació social, així com exercitar-se en la resolució pacífica de conflictes.*

136. Recuperado de http://weib.caib.es/Normativa/Curriculum_IB/decrets/decret_71-2008_infantil.pdf

- d) *Desenvolupar habilitats comunicatives en diferents llenguatges i formes d'expressió: (Iniciar-se en la comunicació en una llengua estrangera, en la lectura i l'escriptura, en el moviment, el gest, el ritme i en els llenguatges visual, artístic i musical.*
- e) *Iniciar-se, desenvolupar i adquirir habilitats logicomatemàtiques.*
- f) *Gaudir de les manifestacions culturals presents a l'entorn, conèixer les més identificatives de les Illes Balears i respectar les d'altres llocs.*
- g) *Desenvolupar globalment les capacitats cognitives, sensorials, motrius i de reconeixement i construcció de les emocions mitjançant el joc i el moviment.*

Para Primaria, la tabla incluye 19 objetivos; en 17 de ellos se utilizó el *guitarró*, o este fue el desencadenante del tema tratado. En las actividades que se realizaron, se alcanzaron, en diferente medida, los siguientes objetivos presentes en el Artículo 4 del Decreto 32/2014, del 18 de julio, en el que se establece el currículum de Educación Primaria¹³⁷ en *les Illes Balears*. Destacamos principalmente:

1. *Desenvolupar hàbits de treball individual i d'equip, d'esforç i de responsabilitat en l'estudi, així com actituds de confiança en si mateixos, sentit crític, iniciativa personal, curiositat, interès i creativitat en l'aprenentatge.*
2. *Conèixer, comprendre i respectar les diferents cultures i les diferències entre les persones, la igualtat de drets i oportunitats d'homes i dones i la no discriminació de persones amb discapacitat.*
3. *Conèixer i utilitzar de manera apropiada la llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, i la llengua castellana, tant oralment com per escrit.*
4. *Adquirir en almenys una llengua estrangera la competència comunicativa bàsica que els permeti expressar i comprendre missatges senzills i desenvolupar-se en situacions quotidianes.*
5. *Desenvolupar les competències matemàtiques bàsiques i iniciar-se en la resolució de problemes que requereixin operacions elementals de càlcul,*

137. Recuperado de http://weib.caib.es/Normativa/Curriculum_IB/decrets/decret_primaria_32-2014.pdf

coneixements geomètrics i estimacions, així com ser capaços d'aplicar-los a les situacions de la vidaquotidiana.

6. *Conèixer els aspectes fonamentals de les ciències naturals, les ciències socials, la geografia, la història i la cultura, especialment els corresponents a les Illes Balears, i entendre la diversitat lingüística i cultural com un dret dels pobles i dels individus.*
7. *Utilitzar diferents representacions i expressions artístiques i iniciar-se en la construcció de propostes visuals i audiovisuals.*
8. *Valorar la tasca ben feta com a condició necessària per a l'aprofitament eficaç dels aprenentatges.*
9. *Desenvolupar les capacitats afectives en tots els àmbits de la personalitat i en les relacions amb els altres, així com una actitud contrària a la violència, als prejudicis de qualsevol tipus i als estereotips sexistes.*

212

Para finalizar este apartado, en el Bloque 1 “Escucha”, hay que mencionar los contenidos actitudinales, ya que de los 8 contenidos del bloque, la mitad lo son. Estos contenidos no los hemos reflejado en la tabla, pero todas las observaciones y resultados subrayan la utilidad del *guitarró* para estimular la “curiosidad por descubrir y disfrutar...”, para “favorecer la actitud atenta...”, y usado por el maestro adecuadamente ha brindado la oportunidad a los alumnos de “favorecer el respeto y la valoración de las producciones propias y ajenas”¹³⁸.

6.2. De los Casos: Maestros y Alumnos

Como hemos explicado anteriormente, el planteamiento de este trabajo pretende mostrar de forma contundente como la música, y el *guitarró* como herramienta dentro del aula, pueden favorecer la atención a la diversidad, y en este sentido acabamos de presentar cómo participa en el desarrollo de diversos contenidos curriculares. Abordamos ahora el punto quizá más importante en la mediación pedagógica que se lleva a cabo en el aula, el papel del maestro y cómo su manera de presentar actividades y estimular reflexiones puede determinar el éxito de la acción docente. A continuación presentamos los resultados de las observaciones tanto de los

138. El cuarto contenido, el “respeto por la propiedad intelectual” no se ha abordado en las sesiones.

maestros como de la respuesta de los alumnos. Tomamos en cuenta los comentarios y opiniones surgidas de las conversaciones mantenidas con alumnos y maestros, y las anécdotas, diálogos o ejemplos que ayuden a ilustrar los resultados.

Para complementar y sintetizar el perfil del maestro que surge de nuestras observaciones, haremos referencia a la clasificación de “estilos docentes” que desarrollaron Brekelman, Levy y Rodríguez en su investigación de 1993. La traducción que utilizamos es la realizada por Torrego y Fernández (2006):

Brekelman, Levy y Rodríguez (1993)	Torrego y Fernández (2006)
Directive	1. Estricto
Authoritative	2. Con autoridad
Authoritative and Tolerant	3. Tolerante y con autoridad
Tolerant	4. Tolerante
Uncertain / Tolerant	5. Inseguro / tolerante
Uncertain / Aggressive	6. Inseguro / Agresivo
Repressive	7. Represivo
Drudging ¹³⁹	8. Aguantador

Tabla 18. Estilos docentes (elaboración propia)

Wubbels y Brekelman (2005) describen estos estilos más bien como *patrones en la relación entre estudiantes y maestros*, en los que se tienen en cuenta tanto el grado de proximidad entre ambos, como el grado de influencia que tiene el maestro sobre los alumnos. Aunque el estudio que da base a esta clasificación partió de cuestionarios hechos a alumnos de secundaria en Estados Unidos y Holanda, consideramos que las descripciones pueden orientar y facilitar la descripción de los docentes en cualquier nivel educativo.

Las Tablas de Observación de maestros y alumnos las presentamos en los anexos VI y VII respectivamente. Como explicamos en la metodología, para completar las Tablas de Observación con la frecuencia en que aparecían los descriptores de cada categoría (lenguaje oral, lenguaje no verbal¹⁴⁰, etc.) previamente se asignó una marca de cotejo

139. "Drudge" hace referencia tanto a quien hace de su trabajo algo pesado, repetitivo o aburrido, como al trabajo que puede considerarse así. En este caso se aplica a la primera opción.

140. Los descriptores de lenguaje no verbal están adaptados de Wubbels, T., Brekelmans, M., (2005).

cada vez que aparecía el descriptor; el volumen de marcas y su relación con el tiempo de observación nos permitieron elegir el cuantificador de frecuencia más adecuado.

6.2.1. Caso 1

El ambiente de las clases en todos los grupos observados es siempre relajado y cordial; los alumnos se ven seguros y confiados, y la presencia de un observador y de la filmadora no fue obstáculo para el desarrollo normal de las sesiones. Mencionamos como hecho que se repitió en todos los grupos, la ausencia de uso de fórmulas de cortesía (por favor, gracias, buenos días, disculpa, hasta luego...) por parte de alumnos y maestro, sin embargo esta ausencia de convenciones o formalidades no es sinónimo de desconsideración o falta de cordialidad en el trato. En todas las conversaciones informales mantenidas con grupos de niños después de cada clase, se mostraron interesados en comentar sus impresiones tanto de la clase de música como del *guitarró* y del resto de instrumentos presentados. A continuación los resultados de las observaciones partiendo de las categorías.

214

6.2.1.1. Categoría de Lenguaje Verbal

El maestro utiliza un vocabulario adecuado según el nivel de cada grupo y es claro y directo al hablarles. Logra que la mayoría de los alumnos participe en la conversación educativa, aunque hay diferencia de respuesta y participación según las destrezas de lenguaje oral de los alumnos. Siempre llama por su nombre a los niños y cuando es necesario reprender lo hace con tranquilidad. No pierde el control en ningún momento y se muestra afable y cordial. Como ejemplos del uso del lenguaje y el tipo de retos cognitivos que propone, apuntamos:

“Avui he anat a ca meva i he duit una trompeta” (cuando era un *guitarró*), los niños comienzan a murmurar hasta que uno se anima y dice: - *Una trompeta?? Això és una guitarra*. El maestro les pregunta que cómo lo sabe y comienza el intercambio de opiniones. - *Perque ho pareix!* Dice otro niño (Infantil 4 años, primera sesión).

En Primaria,

“Que me digui na Maria quina d’aquestes guitarres no té un forat enmig” - ¡Ninguna! (María y varios niños a la vez) – *La grossa* (Dani). *“Dani diu que aquesta grossa no té aquest forat enmig”* (metiendo el dedo en la boca de la

guitarra) – *Es així?* (dice el maestro) – *No!!* contestan los niños, incluido Dani que se ríe (1º B, 2º sesión).

Colocados varios instrumentos en una mesa, algunos niños van pasando, reconociendo los instrumentos por su nombre y características que ya se habían visto la sesión anterior. El maestro les pregunta: - *i si ara en vez de ordenar-los dels mes grans als mes petits ara que en tenim molts, els ordenassim d'una altra manera, de quina manera podria ser?* Los niños discuten y proponen opciones pero siguen teniendo que ver con el tamaño. El maestro insiste – *que no tingui que veure amb grossa o petita... - que soni mes agut?...* (aporta Clara). Y entonces el maestro les pregunta – *I com podem saber quin sona mes greu i mes agut...* y continúa la conversación y van pasando a probar y comprobar ahora el registro de los instrumentos (1º A, segunda sesión).

No faltan ocasiones en que se hace necesario llamar la atención: *No comportar-se com nins petits, que en teoria sou nins grans, 'en teoria'* (5ºA), o cuando un niño dice a otro “*joder tio*”, y el maestro interviene diciendo “*aquí no es diuen aquestes paraulotes*” (1º B, 2ª sesión); pero no se pierde el clima cariñoso. Con frecuencia hay reconocimiento a las aportaciones de los alumnos:

- “*Mira Clara, has tingut una bona idea. Surt aquí*” (haciéndole pasar al frente).
- *¡Quin morro!* (dice un niño que quería salir).
- “*Quin morro no, Clara ha tingut una molt bona idea*” (4º A).

Los niños participan mayoritariamente del estilo conversacional de la clase; los que son más lentos o presentan alguna dificultad de comprensión o expresión, tienden a quedar rezagados. A este punto volveremos más adelante. En el aula se apela a la inteligencia de los niños y se les anima permanentemente a la observación y reflexión de las experiencias y planteamientos. Básicamente las clases de música observadas son largas conversaciones alrededor de estímulos que parten de experiencias musicales.

6.2.1.2. Categoría de Lenguaje No verbal

El maestro establece contacto no verbal permanente con la mayoría de los niños, los mira, con naturalidad toca a los alumnos en el hombro, en la cabeza, en el brazo. En

la actividad de mediciones, al colocar a T sobre la mesa lo sujeta para que esté seguro (4 años, Infantil 1ª sesión). Al reprender a B, le coge el mentón para que lo mire (5º A, 2ª sesión). Se sienta en las piernas a N, un niño con TEA¹⁴¹ muy inquieto que se echa al suelo constantemente o chilla, y finalmente logra, después de un rato de estar en sus piernas, que se quede tranquilo (1º A, segunda sesión). Sus movimientos son relajados y la gestualidad es acorde con el lenguaje verbal. La apariencia general del maestro, informal y sencilla (vestimenta, gestos, vocabulario), se corresponde con la dinámica que se observa entre alumnos y con el maestro en todos los grupos visitados.

El maestro del Caso 1 presenta los contenidos con entusiasmo y aunque no pudimos observar actividades corporales (baile, movimientos expresivos con los niños...) en las sesiones con los más pequeños se muestra más activo físicamente y se mueve más por el aula buscando cercanía y mayor control del grupo (Infantil y grupos de 1º de Primaria).

216

Los niños más pequeños (Infantil y grupos de 1º de primaria) se acuestan en las mesas con frecuencia o pasan bajo las mesas, son expresivos y muestran rápidamente si están cansados o distraídos. Algunos miraban la cámara y hacían muecas, todo espontáneo y adecuado a la edad. Los alumnos mayores (4º y 5º) por momentos juegan, se abrazan, o se pelean en juego y se escucha alguna palabra malsonante. El tono informal de la clase se refleja en el comportamiento relajado de los chicos.

6.2.1.3. Categoría de Habilidades Técnicas

La experiencia y formación técnica del maestro le permite abordar todos los contenidos curriculares de infantil y primaria con soltura, sin apuntes o libro. Utiliza dos herramientas básicas durante las clases: la experimentación, presentando situaciones variadas que parten de la música como estímulo; y la conversación educativa, donde se plantean retos cognitivos partiendo del lenguaje oral. Sus ideas con respecto al quehacer pedagógico las explica en una de las conversaciones mantenidas durante la investigación:

“...La tècnica (musical) no m’importa perquè no es l’objectiu... L’ objectiu d’aquesta classe no és la música sinó els infants. La música és una eina i no un objectiu, la feina que es fa a la sala de música és feina de cicle, no és feina de

141. Trastorno del Espectro Autista.

música... Si fos una coral sería una altra cosa però aquesta és una escola primaria... això és una aula de primaria i han d'anar passant tots, i tots tenen que viure el màxim d'experiències possibles i de la millor qualitat possible.

Irina: ...me llamó la atención que privilegias mucho el procedimiento sobre el resultado...

Maestro: Sí. Irina: Que no sientes la presión de repasar al final para saber que han aprendido hoy, sino que lo que va pasando es muy flexible...

Maestro: (lo que han aprendido) *M'interessa molt fins a l'extrem, que ells quan acabin la primaria com per exemple en T que és del darrer grup, digui "a mi m'ha agradat molt el guitarró i m'agradaria tocar-lo", això m'interessa, pero no m'interessa que me diguin que "a mi m'agrada la cuerda re mayor", porque això per a mi no te sentit. Després si l'infant vol tocar el guitarró, i el procediment és l'aprenentatge de la música, sobretot dels instruments, que és molt procedimental, te més de procediment que no de contingut. És com anar en bicicleta això, és més important per anar en bicicleta pujar i caure que no aprendre els còdigs de circulació... Sa feina que es fa a la sala de música, tan si és bona com dolenta, això és el judici de valor que aquí no hi es, és feina de cicle, no és feina de música. Jo estic adscrit al primer cicle de primaria, pràcticament totes les classes de primer cicle, tan de català, com de castellà, com de matemàtiques com de qualsevol altra àrea de les que hi ha, intenten fer feina amb aquesta metodologia o semblant.*

217

Con respecto a los recursos, además de pizarras e instrumentos musicales, ha utilizado el equipo de música y una grabadora digital para registrar ejercicios de los alumnos y hacer que se escuchan (4º A, primera sesión). Otro recurso es “la tapadora”, un antifaz que utiliza para tapar los ojos de los niños y que identifiquen sonidos y objetos por el oído o el tacto (1º B, segunda sesión). Los niños recuerdan bien este tipo de actividad, en la conversación posterior a la clase de 4 años (1º sesión) preguntábamos:

- Irina: ¿Y qué hicieron? ¿cómo era el juego? ¿quién se acuerda?
- May: ¿Qué juego?, África: ¡El que tapaban los ojos!
- Irina: Ajá ¿para qué? África: Para, para qué...
- May: Para decir lo que tocaba la guitarra... y he tocado así ¡plin plin! (risas)

En las clases de infantil ha usado a un niño como "unidad de medida" para clasificar los instrumentos, los niños debían decir si la guitarra, el ukelele, etc., eran más grandes o pequeños que el niño (4 años, Infantil 1 sesión). Con respecto a esta actividad, el maestro comentaba:

Els nins fan molta feina de reconèixer-se entre ells, de conèixer els altres, de relacionar-se etc., i m'ha semblat la millor idea relacionar un instrument i un altre. El que se podia fer era relacionar-lo amb ells mateixos i hem agafat un i hem comparat si eren més gros o més petit, i no hem parlat en abstracte "si era o no més gran o petit", sinó que si és gros o petit comparat amb jo mateix...

Con respecto al uso de agrupamientos flexibles y el grado de dirección de las actividades por parte del maestro, comentar que en los grupos de 4º a 6º, hay menos dirección y más libertad y autonomía de trabajo. No se persigue la disciplina. El aula puede parecer a veces desordenada o dispersa, especialmente cuando hacen trabajo en grupos, pero le atienden apenas lo pide, y de tanto en tanto llama la atención si es necesario. "Us dono 30 segons per mirar i us faré una pregunta " (individual o parejas),"Us dono 4 minuts perquè pogueu discutir per grups" (4 o 5 alumnos). "Ara a mi m'agradaria veure si en cinc minuts sou capaços de descobrir amb es xilòfon i amb es guitarró que hi ha que fer per acompanyar "El gigant del pi" (5º primaria, 1º sesión).

Con respecto a los agrupamientos y la disciplina, el maestro nos comentaba:

... perquè hi ha algunes escoles on se'ls diu als alumnes "heu de fer feina en grup cooperatiu" suposem però que si se posen a xerrar, molesten, no se pot fer feina en grup sense xerrar, li ajudes a ser creatiu però si s'ha inventat qualque cosa, o pensen qualque cosa que no sigui el que tu tenies pensat ja no està bé, aquí en teoria es una cosa que s' intenta fer.

Irina: Hay que arriesgarse y dejarlos...

Maestro: *És clar, t'has d'arriscar, això en realitat et du més feina que de l'altra manera, perquè de l'altre forma no fas res, tens una pauta i la segueixes...*

Estos agrupamientos, al igual que el hecho de permitir, por ejemplo, que se sienten en las mesas crea también un ambiente de "chicos grandes", más autónomos (5º primaria).

Con los pequeños utiliza otras técnicas; con frecuencia, por ejemplo, el “*Refrescam les mans*”: frotarse manos, soplarlas, rascarse la cabeza, percusiones en la cabeza con los dedos. Esta técnica funciona estupendamente para que se concentren o para incorporar un momento de descanso. Igualmente es frecuente el uso de canciones para elegir a los niños (1º B, primera sesión). Con respecto a la participación de los alumnos, el maestro utiliza con frecuencia las canciones de elegir (*cançons de triar*); con esta herramienta cantan un poco, y la elección de los que deben realizar alguna actividad queda bastante repartida entre los alumnos; también en ocasiones hace que el alumno seleccionado por la canción sea quien elija al próximo en participar. El maestro explica en relación a la utilidad de estas canciones:

... per triar la persones que fan la activitat, mirant de fer-ho per una cançó, per dret infantil o de justícia infantil, em serveix per dues coses: una per cantar i una altra perquè no pareixi una tria arbitrària, tothom ha de poder fer-ho. Intentar, normalment les coses de música sempre que surt un instrument les fa molta il·lusió tocar-los, i tothom voldria poder tocar i hi ha moments que és impossible i en altres no, i la solució per mi més poc traumàtica és que una cançó ho tria i no sigui jo.

219

Aunque no pudimos ver trabajo en pequeños grupos en infantil, al preguntarle al respecto nos explicaba:

Maestro: Però els petits també, perquè per exemple ells quan han d'aprendre una cançó, jo el recurs que sol fer servir més sovint amb els petits es ensenyar-la jo sempre. La començam a aprendre i quan hi ha un parell que se la saben fem un parell de grups i se les ensenyen ells amb ells... I després ens posam plegats se monta un caos interessant, però se creen conflictes cognitius, després ens posam tots junts i ens sentim, no ens fixem si la cançó queda bé, sinò que tothom canta i mirar si tothom obre sa boca i etc... totes aquestes coses, és clar també que se arriben a aprendre i quan els infants estiguin a cinquè ja estan acostumats a fer feina així i d'altres maneres, i si haguessin d' estar sempre feint feina amb els llibres no hauria sortit això; bè, el desastre que ha sortit però... Irina: Pero hay una intención que se puede continuar.

Con respecto a actividades específicamente musicales, con un grupo de alumnos de 4º, recuperamos la realizada en la primera sesión:

- Irina: ¿qué pasó cuando el maestro puso la grabación de Yellow submarine? ¿Qué quería que hiciérais?

- Juan: *Volia que escoltassim i sentissim bé la cançò per si havia un guitarró.*
- Irina: ¿O?
- Otros niños: *O una guitarra.*
- Irina: ¿Y?
- Juan: *Ha resultat que no hi ha ni Guitarró ni Guitarra...*
- Irina: *I ha estat una sorpresa?*
- Niños: *Sí.* Laura: *sí, porque els Beatles solen utilizar molt sa guitarra.*

Con esta actividad pudimos ver el trabajo de escucha activa y la participación individual y de grupos, ya que debían levantar la mano cada vez que escucharan una guitarra o *guitarró*. Levantaban equivocadamente la mano en más de una ocasión, hasta que discutiendo y escuchando llegaron a la conclusión de que efectivamente no sonaban estos instrumentos. Otra actividad musical interesante ha sido el musicograma con los niños de 1º B. Siguiendo un esquema en la pizarra (pre-lectura musical) los niños interpretaban esta partitura dibujada tocando instrumentos o golpeando la mesa según indicaba el maestro. Después pasó una niña como directora. Los niños lo recordaban así:

- Irina: ¿y qué hicieron en la clase?
- Daniela: Eh, con el palo, pa pa pa...
- Irina: pero qué ibas haciendo con el palo.
- Daniela: ¡de directora
- Carlos: nosotros tocábamos en la mesa, con el dedo cuando nos tocaba...
- Irina: y qué es lo que había en la pizarra
- Niños: la partitura!
- Irina: y ¿qué instrumenos tocábais?
- Carlos: 3! Irina: Cuáles?

- Toni: el guitarró, el ukelele o algo así, y el que llevaba Carla...

Es interesante la naturalidad con la que realizaron esta actividad y cómo ya asocian el musicograma como una partitura que indica lo que hay que hacer, y que requiere de un director. También observamos que participaron todos los alumnos con mucho interés.

En relación a la atención a la diversidad, cuyos indicadores incluimos entre las Habilidades Técnicas, al ser tan significativo el uso y la comprensión de mensajes orales en el aula, la conversación educativa (cordialmente inquisitiva, y usando muchas veces la forma negativa del tipo “qué instrumento no tiene / no es...”) no se facilitaba especialmente la participación de niños con algún grado de discapacidad intelectual, déficit de atención o simplemente con un ritmo de aprendizaje lento. Los niños con estas características que suelen estar sentados al lado del maestro, en algunas conversaciones y actividades que dependían del seguimiento de instrucciones y reflexiones, quedaban durante largo rato al margen (por ejemplo en las sesiones de 4º A y 1º A y 1º B). Por el contrario, este uso de la conversación es muy estimulante para alumnos competentes en lenguaje verbal, tanto alumnos muy movidos o dispersos que eran captados a través de la pregunta y la reflexión, o en el caso de alumnos que podrían tener altas capacidades (el caso de M en 4º de Primaria, de B y A en 5º).

221

Después de visionar las sesiones repetidas veces, surge la cuestión de que un maestro de apoyo podría ser útil para reforzar a los alumnos que quedan descolgados, tanto ofreciendo a los niños alternativas adaptadas de las actividades que va haciendo el Maestro, como para colaborar con el maestro de forma que con alumnos como N, por ejemplo, cuando tiene momentos que requieren atención absoluta; el resto de la clase no deba esperar a que el maestro lo tranquilice (1º A). El maestro del Caso 1 explica y opina con respecto a N y la no presencia de apoyo en el aula:

Maestro: Jo crec que es un infant que li interessin moltes coses, però el que passa es que té el problema aquest del seu autisme, un problema greu de relació amb els altres i fins i tot amb ses persones més properes, i el que estam intentant fer amb aquest infant és conseguir el màxim de relació amb els altres i conseguir el màxim d'expressió espontània amb els adults que això és una cosa que ell fa molt poc, perquè ell quan arriba el matí et saluda pero diu “hola X” suposem, però després quan s'ha de dirigir a tu per alguna cosa el normal és que et pegui una empenta... se relaciona però amb la manera que ell ho sap que es allò habitual. ... Té un pànic

molt gran als canvis d'activitat. Necessita tenir totes les activitats ordenades i... hem d'avançar-li tot el que ha de fer més o manco. Cada matí ell té un horari i quan arriba es fa una idea de tot el que passarà durant el dia i abans de pujar amb aquesta classe per exemple, jo li he dit que pujariem aquí amb na Irina, que ens gravarien amb una gravadora i que fariem unes feinetes amb uns instruments que havia duit, perquè sinò N el primer que hauria fet es tirar això pel terra. La seva reacció quan ell té una frustració... bé una frustració no..., una expressió dels seus problemes era tirar-se en terra i abans s'autolesionava, se mossegava sa mà i es pegava amb el cap en terra.

Irina: pero eso no lo ha hecho en ningún momento...

Maestro: *No, per això és una cosa bona i guapa que tenim que amb això ha hagut un canvi molt gros... Però, per exemple jo, m'estim més que no hi hagi sa PT i no la he tingut mai a classe i que ella sempre estigui amb aquest infant... jo he prioritzat molt la integració amb els altres, i el resultat musical maldament que soni fatal me la "rempampinfla", sempre he pensat que ell en més ocasions i situacions que estigui amb els altres li va millor i així ho faig, perquè m'interessa més N que sa feina de Música... Ell quan estigui fora, al carrer no tindrà sempre una persona que l'ajudi a comportar-se com s'espera d'una persona de les que diem normals, i quan més aviat avancem, des del meu punt de vista millor. Perque ell ha d'anar adquirint els hàbits que en aquest moment no té i jo no li puc ajudar a adquirir-los si sempre estic damunt, però en algú moment avui l'he agafat i me l'he assegut damunt perquè sinò... bé això es clar s'ha de mirar els interessos dels altres sinò no haguessin pogut fer res ni jo ni els altres. I es una qüestió d'equilibri molt difícil i de vegades surt i de vegades no. Però com jo m'he de jubilar d'aquí un parell d'anys, encara no me puc desesperar, tenc temps.*

El uso del aula con la distribución de mesas y sillas en rectángulo y los alumnos mirando hacia el centro, crea un espacio interior excepcional para actividades participativas y que da gran visibilidad a los recursos que se presentan. Como comentamos, el Maestro se sienta en uno de los lados de espaldas a la pizarra lo que le permite usarla, o pasar al centro, o moverse alrededor de las mesas para acercarse a los alumnos. No podemos dejar de mencionar el nivel de ruido exterior que llega al aula, es toda una proeza poder hacer clases en esta situación.

6.2.1.4. Síntesis del Caso 1

Encontramos un maestro experimentado que tiene un alto nivel de control de los grupos; estos responden con interés a sus propuestas pedagógicas, que suelen ser creativas y en ocasiones divertidas. Incorpora el uso no convencional de los instrumentos musicales y recursos como el musicograma identificado con pedagogías musicales no tradicionales. Las actividades están dirigidas pero sin rigidez con lo cual se redirigen según el resultado y la respuesta de los alumnos. Abre espacios de tiempo para la investigación libre con los materiales que presenta y usa con frecuencia actividades en grupo (parejas, pequeño grupo, gran grupo). Su mayor fortaleza es el dominio de la conversación educativa; el lenguaje, con un vocabulario acorde al nivel general de los alumnos, apela a la inteligencia de los niños y los empuja permanentemente a la observación y reflexión de sus planteamientos.

Las sesiones, en su conjunto incorporan contenidos diversos del currículo más allá de la práctica musical; esto es valioso como demostración de la utilidad de la clase de música como actividad globalizadora. El planteamiento de privilegiar los procedimientos sobre el resultado, y de que la música esté en función de los objetivos de la etapa, lo hemos verificado especialmente en las observaciones de 5º de primaria, donde cada grupo debía buscar soluciones para el problema de acompañar con *guitarra* y xilófono una canción. Lo importante era la búsqueda, y el trabajo de equipo, y aunque no siempre estuvieran todos centrados, o los resultados no eran perfectos, se reconoce en ellos la práctica en este tipo de trabajo no dirigido; el tiempo para analizar los resultados es breve y el maestro va preguntando cómo lo hicieron, más que evaluar los resultados.

Sin embargo, consideramos que aunque se utiliza la música para abordar diferentes objetivos de la etapa, también se pierde, en cierta medida, la capacidad de incluir que es propia de la música. En algunos momentos con una aproximación menos verbal en las actividades (cantar más insistiendo en aspectos como la afinación, bailar trabajando la coordinación, usar la expresión corporal o la posibilidad de incorporar diferentes niveles de dificultad simultáneos en la interpretación instrumental), quizá se facilitarían la participación de los niños con ritmos más lentos o con dificultades. La música es capaz de prescindir de la palabra en diversas actividades, pero como el planteamiento de la clase está basado en la conversación es difícil evaluar la competencia musical de los alumnos. Como explica el maestro, se identifican otros objetivos no musicales durante las sesiones.

Por otra parte, los alumnos movidos o revoltosos, pero avisados, son incorporados con facilidad a todas las actividades, al igual que aquellos que puedan presentar altas capacidades. Con respecto a la valoración de la multiculturalidad presente en el aula, no está considerada dentro de ninguna de las actividades y sesiones observadas, el aula tampoco la refleja. Los niños de origen extranjero están asimilados a la cultura general del aula (habla catalana, repertorio de canciones, etc.) y no aportan o generan comentarios o reflexiones dentro del transcurso de las actividades. Algo similar ocurre con los niños con NESE; están integrados, no generan sorpresa o rechazo entre sus compañeros, pero en ocasiones hemos considerado que no estaban incluidos en las actividades.

El maestro utilizó el *guitarró* con naturalidad y frecuencia en las actividades, y, en todas las sesiones observadas, los niños mostraron interés por el instrumento. Fue común que grupos de niños se quedaran al final de las clases para tocar o ver más de cerca los instrumentos como el *guitarró*, ukelele, timple, cuatro.

224

En la descripción de estilos docentes de Brekelman, Levy y Rodríguez ya mencionada, se identificaría el Maestro del Caso 1 con el estilo “Tolerante y con autoridad”, que Torrego y Fernández (2006) presentan con las siguientes características:

Mantiene una estructura que favorece la responsabilidad y la libertad del alumnado. Usa gran variedad de métodos, a menudo utiliza el pequeño grupo donde el alumnado actúa bien. El ambiente de la clase se parece al profesor con autoridad si bien hace más hincapié en unas relaciones interpersonales más cercanas con el alumnado, mostrándose a gusto con las clases y creando buen ambiente. Ignora la disrupción leve y hay poca necesidad de recordar las normas (p. 96).

Consideramos que esta descripción concuerda con el Maestro del Caso 1, reflejando especialmente sus fortalezas técnicas y personales.

6.2.2. Caso 2

El Maestro del Caso 2, al igual que en el Caso 1, tiene gran experiencia como docente. Se reconoce en su control de los alumnos, su actitud relajada y el conocimiento que demuestra en todo momento de los contenidos que explica. El ritmo de sus clases es pausado y logra a través de su voz, que es uno de sus puntos más fuertes, interesar a los alumnos en los contenidos. El interés y participación de los alumnos se completa por un buen número de actividades musicales colectivas, especialmente el canto. Al

igual que en el Caso 1, el ambiente de las clases observadas es cordial y los niños actúan con naturalidad y confianza, y en gran parte del alumnado observado se nota un gran disfrute de la clase de música. La presencia de un observador y de la filmadora no fue obstáculo para el desarrollo normal de las sesiones.

Aunque el maestro es más formal en el trato con los alumnos, tampoco se observa el uso regular de fórmulas de cortesía. El maestro insiste en la postura de los alumnos al sentarse y no duda en hacer críticas que a veces llegan a ser irónicas. Encontramos en este caso una gran heterogeneidad en las nacionalidades de los alumnos que es remarcada por el maestro con algunas anécdotas, y aunque las clases son en catalán, el maestro no duda en cambiar al castellano para favorecer la comprensión. El *guitarró* estuvo presente en todas las sesiones y no era novedad para los alumnos ya que el maestro lo ha utilizado en otras ocasiones.

A continuación los resultados de las observaciones partiendo de las categorías.

6.2.2.1. Categoría de Lenguaje Verbal

225

El maestro es directo y claro en su expresión oral, utiliza la conversación educativa con frecuencia y presenta los contenidos de forma variada y entretenida. Tiene un magnífico uso de la voz que modula de forma casi teatral captando la atención de los alumnos en sus explicaciones, y en anécdotas o digresiones con que enriquece las explicaciones teóricas que ayudan a mantener el interés. La conversación educativa está siempre presente:

“A quin instrument es pareix?” Niño 1: *“a un violín”*, Niño 2: *“a una guitarra”*.
Maestro: *“Anem a veure a quin es pareix”* i saca un violín de su estuche. - *Ara què us sembla més una guitarra o un violí?* Y a continuación se discuten parecidos y diferencias (Infantil, 5 años).

La conversación se equilibra con las actividades musicales de participación colectiva o individual. Reconoce la propiedad de las ideas de los alumnos, refuerza sus logros y aciertos, y no duda en reconocer un error:

Un niño pone un ejemplo de lo que es un mango, el maestro le dice que no es así (no había visto el objeto al que se refería el niño) y al darse cuenta de su error le dijo *“tens raó Michael, molt bé”* (infantil, 5 años). Dice con frecuencia *“molt bé”* a los niños en sus respuestas correctas y les felicita por estar bien

sentados. Reconoce en 3º B *“lo bé que es comporten”*. En 2º de Primaria *“Molt bé, C ho ha dit molt bé, pel mànec,...s’agafa la raqueta pel mànec”*.

A veces la interrupción de la clase por niños que hablan mucho es penalizada con un comentario irónico o un regaño serio:

Cuando un grupo está hablando: *“Un comportament extraordinari, un silenci sepulcral”* o en el mismo grupo al pasar lista: *“falta qualcú?, no falta, sobra, aquesta nina sobra perquè xerra molt”* (Primaria 4º A, segunda sesión). A un niño que habla y molesta: *“amb aquest video podré mostrar als papàs qui es porta bé i no molesta gens”* (3º Primaria). A un niño de etnia gitana que habla y juega todo el tiempo, le dice: *“primer falta i quan ve ens desbarata la classe, aquest nin no es serio”* (3º Primaria).

También se olvida con frecuencia de los nombres de los niños y debe usar fórmulas como *“aquest nin, aquesta nina”* (1º, 2º, 4º, Infantil) o directamente lo pregunta: *“Que noms tú?”* y otros niños le dicen: ¡Carlos Raúl! (1º B). Con cada instrumento cuenta una anécdota, por ejemplo que al timple se le llama “camellito” en Canarias por la joroba (el fondo curvo); que para el charango se usaba el caparazón del armadillo; o el tipo de maderas que lleva cada instrumento, cuenta cosas de Menorca (como que a la madera de *ginjoler* le dicen *s’azuleta*) y que la traducción de *ginjoler* al castellano es “azufaifo”. No duda en hacer algún comentario divertido, *“i com és que hi ha tantes guitarres petites, han criat?”* y los niños rien.

6.2.2.2. Categoría de Lenguaje no verbal

Dentro de su estilo tranquilo y de poco movimiento (siempre está sentado en un banco alto frente a los niños), logra empatizar con los alumnos y que pongan atención a las actividades. La postura corporal y gestos denotan cercanía e interés por ser comprendido, esto se completa con el contacto visual frecuente, la actitud relajada y una expresión facial variada y comunicativa. Aunque puede ser impaciente ante las interrupciones, transmite entusiasmo por los contenidos que presenta. Los niños responden a su estilo con participaciones espontáneas y frecuentes, ríen y bailan y levantan la mano con frecuencia para participar, esto lo observamos en todos los grupos. Los alumnos ríen con frecuencia y no es raro que aplaudan espontáneamente cuando algo les gusta (una canción, una actividad).

6.2.2.3. Categoría de Habilidades Técnicas

Las estrategias básicas que usa el maestro en sus clases son la conversación educativa ya mencionada y las actividades estrictamente musicales; alternadas ambas de forma bastante equilibrada. A lo largo de las sesiones pudimos escuchar un repertorio de canciones amplio y variado, muchas canciones en catalán, algunas en castellano o zulú. Igualmente se observaron actividades de imitación de fórmulas rítmicas con instrumentos y con el cuerpo¹⁴², que favorecían la participación de todos los alumnos independientemente del rendimiento individual, en el reconocimiento de canciones tocadas con el *guitarró* y tarareadas por el maestro participaban siempre con alegría. Algunos alumnos se levantaban a bailar cuando la música invitaba al movimiento y aunque el baile no formase parte de la actividad se permitía.

Se usaron frecuentemente los instrumentos, que tocaban algunos (no todos) por turnos, además de ser utilizados como estímulo para la conversación educativa. Por otra parte, las actividades son totalmente dirigidas con apenas oportunidad de variantes y no se observaron actividades en grupos, o tiempo para el aprendizaje autónomo. El maestro ha incorporado un recurso para enseñar las notas, es un carrillo¹⁴³ unido a un pentagrama de fieltro; cada placa del carrillo coincide con una nota del pentagrama con lo que los niños escuchan y visualizan las notas; hay uno solo. Cuando pasa un niño a escribir una pequeña melodía el resto de compañeros comenta si se ha hecho correctamente o no, y van pasando a corregir.

227

Con respecto al uso del *guitarró* en el aula, el maestro explicaba:

- *...és un instrument que quan el toques amb aquest sistema que es diu en castellà rasgado, o rascat, i fas un ritme viu, això els fa moure molt, vull dir que es un instrument ben clar per fer ballar a la gent perquè de fet quan ells ja el senten es comencen a moure i vull dir que no importa teoritzar gaire, amb sa pràctica es veu tot d'una i bé... també pot servir per fer agut i greu, per veure les qualitats del so...*
- Irina: Hoy hiciste un poco de ritmo.

142. La sesión de mayor actividad corporal (imitación de ritmos con el cuerpo) se realizó en una sala de usos múltiples.

143. Similar al *glockenspiel*, es la versión para educación musical que forma parte del instrumental Orff. Varias láminas paralelas y afinadas que se tocan con una pequeña baqueta de madera.

- Maestro: *Un poc de ritme, imitació, reconeixement del timbre, de altures i tot...*
- Irina: Y dirías, comparado con una clase “normal” que era más o menos como siempre o...
- Maestro: *...emm, avui han estat més desbaratats supòs que és el fet de... tot i que la G (niña con discapacidades múltiples) ho tenen bastant assumit ehh... clar es desbarata una mica sobre tot si la G es posa aquí davant, la cuidadora el que fa és que no hi hagi tant desplaçament perquè ella sempre vol venir a tocar el que el mestre està tocant ja que no ho sent bé i no ho veu bé, llavors ella vol venir a tocar l'instrument amb les mans... i de vegades la deixes fer, la deixes que ho palpi però de vegades l'has de fer seure i l'has de fer entendre a ella que també els altres han de veure la cosa... (conversación después de la clase de Infantil 5 años).*

228

Una actividad que nos pareció interesante es la de hacer participar a alumnos como “ayudantes”. Es frecuente que a los niños les cueste imitar un ejemplo musical dado por una voz masculina (pues se produce una octava más baja en afinación que la de los niños y al intentar imitarla no pueden). Entonces, el maestro usa la siguiente estrategia: identifica a un alumno que afina con facilidad y le sirve “de traductor”; hace una cadena, canta el maestro, canta el niño afinado, y hace cantar al alumno con dificultad. Se va repitiendo la cadena sumando niños con diferentes niveles vocales que al escuchar al compañero, van mejorando su afinación (3º A). Es una actividad donde se valora al alumno que destaca con tanta naturalidad como evidencia lo que a otro le falta, pero todos participan y el resultado es favorable para todos.

La mayoría de las actividades son de gran grupo, y en algunos casos selecciona grupos de niños para pasar adelante y tocar los instrumentos, al igual que hace participar niños a nivel individual.

Con respecto a la atención a la diversidad, observamos algunos alumnos que durante la conversación se mantenían al margen de las actividades, y no era especialmente requerida su participación; la clase avanza con la mayoría activa y participativa. También nos quedó por observar más interacciones entre niños (con los niños de etnia gitana por ejemplo). Al ser las actividades bastante dirigidas y el centro de la atención es la exposición del maestro, no hay mucha oportunidad para verles relacionándose en grupo más allá del vecino. Algunos niños gitanos interactúan de

forma diferente al grupo, a veces están sentados cerca (infantil 5 años) y por momentos se pelean (una cachete, un pequeño golpe sin trascendencia). En otro grupo (5º A), uno golpea a otro o le hace una señal de ofrecer un golpe. Es difícil sacar conclusiones al respecto, estos momentos los captó la cámara pero en general pasaron desapercibidos para el maestro. Siempre participaron activamente en las actividades musicales.

En las actividades de canto y ritmo se logra la inclusión y participación de todos los niños, con lo que, a menos que estén identificados previamente alumnos con NESE, no se reconocerían en la clase.

Un caso especial en el grupo de Infantil es la presencia de G, una niña con múltiples discapacidades (visual, intelectual, auditiva y de lenguaje verbal). Está sentada muy cerca del profesor y hay una maestra de apoyo que se acerca a ella para ayudarla a hacer algunas actividades, aunque la mayoría del tiempo está un poco aparte con lo cual no interfiere con el maestro, pero apoya a la niña cada vez que le parece oportuno. G intenta coger los instrumentos, mueve las manos, mira al maestro y parece disfrutar de lo que pasa en la clase, se ríe y se mueve si lo que toca el maestro es rítmico. El maestro no siempre le deja hacer (tocar el instrumento), de tanto en tanto le quita la mano, pero también le toca la cabeza o los hombros cariñosamente.

229

En 5º B de primaria, a un niño africano que es más movido lo hace participar con frecuencia. Se pasa al castellano para hablar a los niños gitanos que son castellano parlantes o a algún niño sudamericano cuando ve que no le ha entendido. Usa bastante el hacerles repetir en voz alta nombres y frases, o dejar una frase incompleta para que los niños la terminen. Por ejemplo, les hace repetir “timple canario” diciendo que son el “nombre y apellido”. A los más atentos y que responden, les hace pasar y les da instrumentos, pero a veces es indiferente con algunos niños que no participan (3º B) o directamente seco con algún niño que suponemos debe ser más revoltoso de lo que pudimos observar (2º B).

Es sensible a la multiculturalidad y a diferencias entre los niños que destaca con admiración: pregunta a varios niños su nacionalidad y la de sus padres para mostrarnos la variedad del aula (2º B), califica positivamente los niños que tocan instrumentos o van al Conservatorio, o comenta sobre padres y alumnos que hablan varios idiomas: “el papá de M es turco y habla 6 idiomas”, o “la mamá de M (Primaria 2º A) participó en el estreno de la Cantata *El Rei Tutut*” de B. Bibiloni en el teatro Romano”. Una niña dice que ha ido a las Islas Canarias, le pide que cuente alguna

cosa y le hace pasar adelante para tocar los instrumentos (3º B). Aprovecha la nacionalidad de un niño para hacer una explicación:

- *“A veure, d'on son els teus papàs¹⁴⁴?”*
- *d'Ecuador*
- *Segur que allà també fan servir instruments com aquest, per allà a Los Andes, que són unes muntanyes que van de nord a sud, hi ha un instrument... (2º A)*

En la clase de 5º A, invitó a un guitarrista con lo cual se pudo organizar un pequeño grupo musical donde los niños hacían ritmos, alguno tocaba la pandereta, el amigo tocaba la guitarra, el maestro el tiple menorquín y la observadora el cuatro, una experiencia de colaboración y música que gustó a todos los alumnos. En esta misma sesión pidió a un niño que toca el violín que tocara algo a sus compañeros, todos escucharon con atención y le aplaudieron al final.

6.2.2.4. Síntesis del Caso 2

A lo largo de los 10 grupos observados pudimos constatar la experiencia y manejo fluido de los alumnos que tiene el maestro. A través de su voz y entusiasmo (dentro de un estilo tranquilo y con mínimo movimiento en el aula) logra captar la atención de los alumnos quienes participan mayoritariamente en las actividades musicales. Las actividades son dirigidas y con pocas variantes del planteamiento básico. La música y la práctica musical es el centro de las clases, y los niños demuestran competencia artística: en general cantan con buena afinación y tienen un amplio repertorio de canciones, siguen e identifican notas y ritmos según los niveles, participan de las conversaciones con aportaciones propias y el estímulo intelectual que se propone con anécdotas e historias es bienvenido por parte de los niños quienes suman experiencias, también propias, en las conversaciones.

La multiculturalidad es reconocida y valorada aunque el espacio físico del aula no lo refleja. En ocasiones alumnos más lentos quedan rezagados, especialmente los que se sientan en los extremos del grupo. El maestro olvida con frecuencia los nombres de los alumnos, y llega a ser irónico en sus críticas con los más revoltosos. Reconoce positivamente siempre lo que aportan los niños y ante un grupo musicalmente activo

144. No es raro que el maestro incluya alguna palabra en castellano cuando habla con niños castellanoparlantes.

se ve estimulado y las clases son ricas y variadas. La comodidad y confianza de los niños en estas clases se observa en diversas ocasiones, en general no se van con prisas y con frecuencia hacen preguntas y cuentan anécdotas. Un ejemplo de esto es el siguiente:

- Al finalizar la clase de primaria 1º B, el maestro dice que han terminado, que pueden salir y se escucha un “joooo” generalizado.
- Al finalizar la clase de 3º A no se querían ir, y solos comienzan a cantar “*tres i tres i tres fan nou*” y al terminar piden cantarla ¡en canon! Y el maestro les complace dirigiendo el canon.

En la descripción de estilos docentes de Brekelman, Levy y Rodríguez ya mencionada, se identificaría el Maestro del Caso 2 con el estilo “Con autoridad”, que Torrego y Fernández (2006) presentan con las siguientes características:

Bien estructurado, con ambiente agradable y centrado en la tarea. Las reglas son claras y no son cuestionadas por los alumnos. Los alumnos suelen estar atentos y generalmente producen mejor trabajo que con el profesor estricto. Se muestra interesado en las necesidades de los alumnos pues muestra un interés personal en ellos. Su método preferido es el expositivo, si bien puede hacer uso de otros métodos. Sus clases están bien estructuradas y planificadas. Los alumnos le consideran un buen profesor (p. 96).

231

Finalmente, comentar que la distribución de la clase de música con los pupitres de brazo en filas frente a la pizarra, no brinda facilidad para hacer agrupamientos diversos, que tampoco se han buscado durante las sesiones. Como hemos comentado, el *guitarró* ha estado presente en todas las sesiones, tanto como instrumento que acompaña canciones y realiza ritmos, o para facilitar contenidos musicales diversos o como generador de conversación educativa. La actividad del puzzle con las partes del *guitarró* generó curiosidad y atención (1º A).

6.2.3. Caso 3

Contamos con una docente novel con conocimientos musicales previos y una buena formación que se evidencia en la organización y planificación de las sesiones. La Maestra, asignada a educación infantil, trabaja en la línea castellana del centro. Observamos dos sesiones con cada curso de 4 y 5 años; cada grupo estaba integrado por 10 alumnos. Estos grupos reducidos favorecían significativamente la atención y

participación de los niños. En cada grupo había un alumno con Síndrome de Down, y el resto de niños era diverso en cuanto a habilidades y atención.

6.2.3.1. Categoría de Lenguaje Verbal

El lenguaje de la maestra es sencillo, directo y adecuado al nivel de los niños, quienes responden y participan de inmediato cuando se les pide. El uso de la conversación educativa es continuo y se va alternando con actividades musicales que son fáciles de seguir sin muchas instrucciones verbales. Refuerza la participación y aciertos de los niños con expresiones como "muy bien, bravo", "o muy bien, cierto", o "qué bien ha salido, pero a ver qué podemos mejorar". No duda en reprender, pero siempre con amabilidad; por ejemplo a dos niñas que hablaban mientras la maestra cantaba les dice: "vale, pero lo podéis contar después que no se ha oído la canción" (5 años, primera sesión).

Con respecto a la conversación educativa relacionada con la presentación de los instrumentos, en la primera sesión del grupo de 5 años el aula ya estaba preparada con el *guitarró*, la guitarra y el timple canario cuando los niños entraron, y después de sentarse en sus sillitas les preguntó:

- Maestra: ¿Qué tenemos hoy aquí?
- Niño: "guitarras", Otro niños: "guitarras y violines"
- Maestra: "¿violines?", Niños: "¡guitarras!"
- Maestra: "Laura tú qué piensas?" "¿Cuál es la guitarra?"
- Laura: "La grande!" Todos: "sí, la grande".
- Una niña: "Yo creo que todo son guitarras"
- Maestra: "Por qué", Niña: "¡Porque tienen pinta!"
- Maestra: "¿Ah si? ¿qué tienen igual?"
- Otra niña: "Cuerdas, madera,..." y los niños comienzan a comparar por turnos el tamaño, los colores, número de cuerdas, etc. La maestra explica que el instrumento pequeño de cinco cuerdas se llama *guitarró*, que en catalán quiere decir guitarra pequeña.

6.2.3.2. Categoría de Lenguaje no verbal

La maestra mantiene contacto visual continuo con los niños, ríe con frecuencia, se acerca a ellos y cuando se sienta lo hace en una silla pequeña igual que la de los niños estando casi a su mismo nivel. Trabaja la expresión facial (“Ponemos boca como la del *guitarró*, como un círculo” hace el ejemplo, se ríen y todos lo hacen; grupo de 4 años). Tiene una voz bonita que usa con frecuencia para cantar y animar a cantar a los niños, al igual que la usa de forma teatral para presentar los nuevos contenidos, con lo que capta la atención de todos.

6.2.3.3. Categoría de Habilidades Técnicas

La maestra aunque no tenía una experiencia comparable a los maestros de los Casos 1 y 2, suple esta carencia con una buena planificación de las sesiones. Estas son bastante dirigidas y en cada una incorporaba alguna novedad. Entre las actividades se encontraba la identificación de instrumentos por forma y timbre, el canto y movimiento (detenerse o bailar según suene la música), imitación de ritmos, llevar la pulsación, trabajo de las características del sonido (altura, dinámicas, timbre, duración), dibujar las partes del *guitarró* dentro de la silueta, audición de canciones, el puzzle... con lo cual en las cuatro sesiones observadas se abordaron casi la totalidad de los objetivos del área de artística para infantil. La participación de los niños en las sesiones fue constante.

En algunos momentos echamos en falta variaciones de las propuestas iniciales o ampliación de la información partiendo de la respuesta de los niños (como en la 2ª sesión de 5 años aclarando el nombre de la flauta dulce y comparándola con la travesera). Encontramos que en alguna actividad el diseño no era totalmente adecuado para lograr el objetivo. Por ejemplo, en la actividad con cintas (5 años, 2ª sesión) donde se buscaba trabajar la intensidad, se pedía mover arriba la cinta para indicar “fuerte” (mucho volumen) y abajo para indicar flojo (poco volumen), esto puede confundirse con el parámetro de altura que se asocia (como pre lectura musical) con los agudos arriba y los graves abajo. Sin embargo, el añadir el elemento de la cinta fue muy estimulante para los niños y todos participaron con entusiasmo.

La actividad de identificar sonidos detrás de la mampara de cartón (4 años, segunda sesión) podría haberse llevado un poco más allá pues los instrumentos utilizados eran tan contrastantes que ya para 4 años era muy fácil su identificación; no obstante, todos, participaron animadamente. Por otra parte, volver a ejercicios sencillos de vez

en cuando tiene la ventaja de que al ser objetivos ya alcanzados aportan satisfacción en los niños.

Con respecto a la atención a la diversidad, tanto en el grupo de 5 años, con la presencia de J.L. (con Síndrome de Down y discapacidad visual), y S (niño con retraso madurativo, lento en respuestas y participación) como en el grupo de 4 años, donde estaba M (con Síndrome de Down), y una niña que estudia violín y destaca por su vocabulario y habilidades generales, representaban una realidad interesante para ser observada. A todos los niños la maestra les dirige su atención continuamente, los llama por su nombre y repite las preguntas, las adapta o las varía facilitando la participación. Alterna preguntas dirigidas a la mayoría del grupo, con preguntas más sencillas para los niños con dificultades, utiliza el recurso de dejar frases y palabras a medias para que los niños las completen. Un diálogo en el que hizo participar a varios niños, entre ellos los ya mencionados J.L. y S fue:

- Maestra: - J.L. ¿qué sorpresa tenemos hoy aquí?”
- Señor... (refiriéndose a Irina con su voccecita ronca)
- Y ¿qué más hay I.? (a otro niño) – Una guitarra.
- Y ¿tú qué ves L.? (otra niña)
- Una guitarra mediana. Y volviendo a J. L.,
- Y tu J. L., ¿qué más ves? – Una guitarra
- Y tú S ¿qué ves?
- Una guitarra de papel...
- Pasa y tócala a ver.
- El niño pasa, la toca, y dice: - Es de madera...
- Claro, parecía de papel pero es de? - Madera.
- Muy bien. – Pásala a todos. (La van pasando y tocando)
- J.L., ¿de qué es la guitarra? – ¡Música!

- Muy bien, pero de qué está hecha?... “es de ma...”
- ¡Madera! Y le pide a todos decirlo en voz alta: "de madera" (4 años, 1º sesión).

Insiste de tanto en tanto con “repítelo J.L.”, o “S mira bien, el triángulo tiene un cordoncito, búscalos. Ajá; ahora suena bien, “¿lo escucháis?”. En otro momento J.L. se aleja del grupo y abre el piano, la maestra lo busca, cierra el piano y lo trae al grupo. En la segunda sesión lo vuelve a hacer, la maestra lo llama, pero como no vuelve lo deja tranquilo que toque el piano de otra aula, luego vuelve solo.

Pudimos ver en los vídeos que en las oportunidades de baile libre donde tenían que escoger pareja para la actividad, cuando J.L. elige a un niño o niña no lo rechazan; pero no lo eligen. A J.L. le cuesta parar de bailar cuando para la música y se detiene más por imitación cuando ve que el grupo deja de bailar; lo mismo le ocurría a M (también con Síndrome de Down) en el grupo de 4 años. En este grupo, al terminar la actividad del dibujo del *guitarró*, M no quería entregarlo, decía a la maestra que quería llevárselo a su casa para enseñarlo a sus padres. Como no cedía en su empeño, la maestra fue a secretaria y sacó una fotocopia para dársela a la niña. Quizá podría haber sido más firme, pero el gesto después de una clase en la que M había participado mucho nos pareció correcto, y los demás niños no hicieron ninguna objeción o comentario.

Otro reflejo del trato entre compañeros con respecto a M se dio en la actividad de conocer el *guitarró* e irlo pasando de niño en niño. M no quería soltarlo y algunos se quejaron de que ella lo tenía más tiempo. Pero también la apoyan cuando debe buscar la guitarra y duda, en voz baja varios niños le dicen “la grande M, la grande”, o cuando se acuesta sobre las piernas de un niño en la silla vecina, este le coloca el brazo en la espalda de forma cariñosa. En un momento de observación general del trabajo de cada grupo, se ve que M ha colocado una pieza del puzzle de forma incorrecta, hay rumor entre los niños y luego silencio. La maestra interviene y le pide que observe el modelo y la ayuda a corregir la posición de la pieza (1ª y 2ª sesión).

Al igual que hemos visto en los Casos anteriores, los niños que presentan NESE están integrados en la dinámica del aula. En este caso particular, además de integrados pudimos verles participar con frecuencia en las actividades. Consideramos que los alumnos con necesidades especiales están incluidos en el grupo, no solamente en su participación, que la maestra no descuida en ningún momento, incorporándolos a las

preguntas y actividades, sino también en el trato entre compañeros. Hacia los dos niños con Síndrome de Down es colaborativo, a veces protector y totalmente normalizado. Otros niños, de aprendizaje lento o una niña que estudia violín y destaca en sus respuestas rápidas, también encuentran atención por parte de la maestra. En este caso de MA, se trata de hacerla participar sin que acapare todas las respuestas, pero a la vez la maestra está atenta a sus aportaciones; tal es el caso cuando propuso tocar los puzzles ya armados como si fueran instrumentos de verdad y la maestra le dijo “estupendo” y permitió que los levantaran y tocaran (4 años, 2ª sesión).

En el Caso 3, aunque casi todas las actividades fueron de gran grupo o de participación individual, el puzzle incorporó una ocasión de trabajo en pequeños grupos de 3 o 4 niños.

Con respecto a la multiculturalidad, no se observan expresiones de esta en el aula ni se hace referencia durante las sesiones, la única fue protagonizada por la misma maestra quien dijo “Este timple es de mi tierra, de Canarias” y los niños contestaron con un “¡aalaa!”. El grupo funciona con normas generales de disciplina que no hace falta recordar con frecuencia, se sientan bien y hablan en general por turnos. Hay libertad para echarse al suelo a dibujar o hacer el puzzle, o colocar las piernas en posición de “indios” sobre la silla. La maestra incorpora una estrategia de participación donde el niño que ha salido el primero a hacer una actividad es quien elige al próximo:

Maestra: J.L. ¿quién quieres que salga a tocar el *guitarró*? Y el niño llama a I, y todos bailan *En Joan petit*. Luego le pregunta a I, que llama a C, etc.

Utiliza la canción como rutina de concentración y relajación: “Para irnos despertando, porque es por la mañana, cantemos la canción de buenos días”. Cantan, aplauden y hacen mímica. Terminan cerrando la boca. Para salir en orden, la maestra les canta con el *guitarró*: “detrás de mi, detrás de mi, todos detrás de mi”, y ya con la fila hecha siguen cantando mientras se van.

El *guitarró* estuvo presente en todas las sesiones y en la gran mayoría de actividades, con respecto a su uso la maestra comentó:

[...] este tipo de instrumentos es algo como más asequible a los niños, les atrae muchísimo y ya de entrada todos lo quieren tocar. Luego lo que veo es que es muy práctico para el aula, porque lo puedo mover para cualquier lado, en cualquier momento lo tengo muy a mano sobre todo para acompañar las

canciones, hacer ritmos, tocar más fuerte, más flojo, picado... pues me sirve muchísimo y lo he visto en ese sentido...

6.2.3.4. Síntesis del Caso 3

Aunque las actividades son dirigidas, deja momentos de trabajo individualizado (dibujar en el suelo las partes del *guitarró*), y libertad para sentarse o acostarse en el suelo. Otras fortalezas de la maestra son su voz, afinada y agradable al hablar y cantar, el sentarse a nivel de los niños, la expresión facial variada y con una actitud siempre simpática, mostrando paciencia y dulzura hacia los pequeños.

No hay duda de que el hecho de ser grupos de 10 niños favorece tanto la atención a la diversidad como el trabajo relajado y un uso del tiempo que parece alcanzar para todo y para todos. Los niños de ambos grupos han mostrado competencia musical proporcional a la edad y nivel en cuanto a cantar, bailar y en su conocimiento de las características del sonido. La música en el aula ha funcionado sin duda como elemento cohesionador del grupo, especialmente con respecto a los niños con Síndrome de Down y NESE en general, y como generador de conflictos cognitivos.

237

Es arriesgado aplicar a un maestro novel alguno de los estilos docentes de Brekelman, Levy y Rodríguez, ya que consideramos que su estilo quizá no está definido del todo, y puede cambiar con el tiempo. Dicho esto y partiendo de lo observado, aventuramos el identificar a la Maestra del Caso 3 con el estilo “Tolerante”, que Torrego y Fernández (2006) presentan con las siguientes características:

Los alumnos tienen más libertad y el ambiente es agradable brindándoles apoyo. A los alumnos les gusta la clase. Los alumnos aprecian al profesor por sus esfuerzos por compaginar sus estilos de aprendizaje con la materia. Suelen trabajar a su ritmo por lo que a veces provoca que se perciba el ambiente como desordenado (p. 96).

Torrego y Fernández (2006) agregan además que este perfil, siguiendo las aportaciones de Marchena (2005), coincidiría con el ideal dentro de la escuela inclusiva.

Finalmente, con respecto a la disposición del aula, las sillitas (sin mesas) organizadas en semicírculo, permiten colocar frente a los niños instrumentos y materiales, y con suficiente espacio para bailar, caminar o echarse al suelo para pintar o hacer el puzzle.

Como hemos comentado, el aula no presentaba ningún cartel, fotos, mapas, o instrumento folclórico que hiciera referencia a la multiculturalidad del alumnado.

6.2.4. Caso 4

La maestra del Caso 4, observadora en las aulas de los Casos 4, 1 y 2, no tiene experiencia previa como docente en centros escolares y especialmente con grupos de infantil. A pesar de cierta urgencia nerviosa que se identifica en los vídeos, logra captar la atención de los grupos a través de su de su actitud entusiasta y experiencia en el campo de la música.

6.2.4.1. Categoría de Lenguaje Verbal

Con un lenguaje sencillo y directo, la lengua usada en las sesiones fue el castellano, y no representó obstáculo para la comprensión y comunicación con los niños catalanoparlantes. Se evidenció la realidad del bilingüismo en las aulas pues no hubo ni un caso donde se requiriera traducción al catalán de los contenidos presentados en castellano. Se aprecia en la maestra la falta de entrenamiento en la conversación educativa, pues en varios momentos presenta la información sin dejar oportunidad a que los niños saquen sus propias conclusiones:

- “Bueno, vengo a hablarles de unos instrumentos muy guapos que se parecen a una guitarra” (4 años).
- ¿Dónde va la boca (del *guitarró*), arriba, abajo o en el centro? en vez de preguntar simplemente dónde va la boca y ver qué sucede (4 años).
- “Me van a decir cuál suena más agudo o mas grave”, en vez de pedir cuál es la diferencia de sonido (1º B y C).

Sin embargo, también incorpora dinámicas de comparación y relación entre los objetos, o aprovecha la letra de una canción para hacer preguntas: “¿quién *“fa un ou”*? en la canción *“Plou i fa sol”* (Infantil), “y ahora qué pasa en la historia” en medio de la canción *“Don Pepet”* (1º B y C) o deja espacio para responder “si la cuerda es más larga, el sonido es más...” (4º Primaria).

Al no ser maestra de ninguno de los cursos, no conoce los nombres de los alumnos, aunque aprende rápidamente los de los niños que destacan, por movidos o por avisados. Felicita siempre las respuestas correctas “ajá, esa es muy buena

observación, se llaman clavijas” (1º B y C), o cuando no encuentra la palabra adecuada y dice “correcto, eso es” a un niño que le apunta “barnizado” (6º). Destaca la parte correcta de una respuesta incorrecta cuando un niño dice que el calor le baja el tono al sonido, y la maestra contesta “esto es verdad, pero no es lo que estamos buscando” (6º).

A la hora de reprender, cuando ha sido necesario, hemos encontrado que si la maestra está relajada puede manejar mejor la situación; un ejemplo de ello sucede ante la discusión entre dos niños por un juguete (de la que ya se había percatado), un niño dice que el otro lo cogió sin permiso y le contesta “no, el se ha portado muy bien, así que vamos a poner el juguete en otro sitio” (Infantil 4 años, Caso 1) pero más tarde cuando los niños están más cansados y revoltosos y comienzan a arrastrarse por el suelo, la maestra más nerviosa les dice que “parecen unos perritos debajo de las mesas” (mismo caso y grupo).

6.2.4.2. Categoría de Lenguaje no Verbal

Lo primero que descubrimos al observar los vídeos es el ritmo rápido de las clases, y una cierta urgencia en presentar todos los contenidos y hacer todas las actividades planificadas. En parte, el ritmo rápido, el entusiasmo y la cercanía con los alumnos es estimulante pues al incluir movimiento por el aula, acercamientos a los niños, contacto visual permanente y contacto físico, logra captar la atención de los niños. Instala un buen ambiente en el aula y desactiva las posibles prevenciones frente a un docente extraño (esto lo constatamos en todos los vídeos del Caso 4, donde la mayoría de alumnos se muestran relajados y curiosos por lo que se les presenta).

Una sesión que fue un reto y donde el lenguaje no verbal fue importante se dio en la sesión en que se reunieron los cursos 1º B y 1º C en la misma aula. Cerca de 50 niños, con medio grupo sentado en el suelo y el resto en sus pupitres. Se usó un estilo expresivo con más mímica y teatralidad en la voz. Sin embargo, hacia el final de la sesión ya era difícil lograr una actitud de escucha y la maestra titular intervino llamando la atención fuertemente; esto que pudo parecer un poco chocante en un principio desactivó el movimiento generalizado de los niños y pudimos continuar la clase con la atención retomada.

La presencia en el aula de instrumentos musicales atractivos despertó de inmediato la curiosidad de los niños como ocurrió al llegar a la clase de Infantil, 4 años. Solamente

al pasar al frente llevando el *guitarró* y el cuatro los niños se expresaron con un “guaaoo”, muy impresionados.

6.2.4.3. Categoría de Habilidades Técnicas

Como se ha comentado, el docente del Caso 4 tiene larga experiencia en docencia musical y manejo de grupos, no así en educación infantil. Los contenidos musicales y no musicales se presentaron aprovechando todos los recursos que se habían planificado: instrumentos variados, el puzzle, el mapa con los modelos en miniatura de instrumentos, el dibujo del *guitarró*, las canciones, contenidos de teoría musical (características del sonido, afinación de los instrumentos, intervalos, trabajo rítmico...), contenidos de historia y geografía, tocar los instrumentos, y anécdotas relacionadas con los instrumentos y su procedencia.

Con el grupo de Infantil del Caso 1, donde estaba como observadora, tuvo que improvisar una sesión no programada (mientras el maestro salía a buscar el *guitarró* a su casa); propuso una canción nueva que interesó a los niños, “el Negrito Con”, pero que alargó en sus variaciones y varios niños se cansaron y dejaron de atender. También en Infantil, ya en el Caso 4, era necesario incorporar un momento de descanso o relajación aprovechando el cambio de actividad entre el puzzle y el dibujo del *guitarró*, ya que el primero invita a la charla entre compañeros y el segundo requiere más tranquilidad al trabajar individualmente.

En las sesiones estuvieron presentes las maestras de música de cada grupo, MEG de infantil y primer ciclo de primaria, colaboró entregando material, pidiendo silencio (“*Eh, eh feis bonda o m'enfadaré*” o con el recurso de tocar una campanita, o elevar la voz para llamar de atención) e IP de segundo y tercer ciclo de primaria, quien realizó la presentación a los alumnos de lo que tratarían estas clases y el por qué de nuestra participación. La presencia de las maestras durante las sesiones la sentimos como un apoyo y respaldo importante.

Se realizaron diversas agrupaciones, gran grupo para la conversación educativa, canto, ritmos, y pequeños grupos para el puzzle y trabajo con los mapas. Individualmente los niños pasaron a tocar los instrumentos y realizaron el dibujo con las partes del *guitarró*. En 1º de Primaria, B y C, que estuvieron juntos por la ausencia de una maestra, cada grupo B o C hizo una actividad, o puzzle o mapa. Para acompañar canciones como *Hey Jude* y *Don Pepet* la maestra utilizó refuerzo de partituras y letra en catalán e inglés (4º y 6º).

Con respecto a la atención a la diversidad, durante la conversación rápida con preguntas encadenadas, aunque centra la atención de la mayoría de los niños en el maestro y en el tema, no se favorecía la participación de los que tienen un ritmo más lento, o no se dejaba suficiente oportunidad a las aportaciones de los niños más espontáneos que suelen redirigir el tema que se esté tratando, y de cuyos comentarios se podría sacar algún partido (esto fue más evidente en Infantil, por ejemplo un niño dice que ha ido a Venezuela y no le hace ninguna pregunta, o cuando una niña dice que el puente del violín es diferente y le comenta que es cierto, que va en el medio pero sigue con su exposición, cuando podría haber dejado la palabra a la niña para que explicara la diferencia a los compañeros). Aunque alterna continuamente con canto y actividades musicales, en general hay mucha información verbal.

Entre las fortalezas de cara a la atención del grupo, el estar en movimiento por las mesas y pupitres, fuera enseñando los instrumentos o pidiendo que los toquen, haciendo preguntas o revisando los mapas. El cantar, intentar empatizar con cada grupo, tocar instrumentos, usar fonemas como "chiqui chiqui" para imitar el sonido del acompañamiento rítmico, dibujar figuras geométricas en el aire (estos últimos en infantil y 1º). Para no conocer a los niños y hablar en castellano, se logró una buena comunicación y respondieron muy positivamente a lo que se les presentaba. Al hacer referencia a un vídeo de *Youtube* para el Ukelele, se ha podido preparar el ordenador y verlo en el aula (6º). Hubo interés por la procedencia de los alumnos y sus familias, y se presentaron múltiples referencias internacionales para acercar la música, la historia y la geografía a los alumnos de manera interesante y dinámica. Como valoración de la presencia multicultural en el aula, la presentación a los alumnos de 6º de primaria fue como sigue:

Hola, me llamo Irina, soy de Venezuela, de Caracas, de sudamérica, ¿hay algún sudamericano por aquí, entre vosotros? Varios alumnos contestan o levantan la mano. Una chica dice que es de Bolivia, otro que es hijo de sudamericanos, de Argentina, y otra chica que ella también es hija de argentinos. Un chico muy blanco dice como chiste que es africano, le contesto que lo disimula muy bien y todos ríen.

La propuesta de materiales originales para este trabajo, el puzzle en infantil y 1º de Primaria, el mapa en los cursos superiores de primaria, el llevar instrumentos variados y novedosos para los alumnos y el dibujo que debía rellenarse con las partes del *guitarró*, a pesar de ser recursos sencillos tuvieron un gran éxito en todos los niveles.

La maestra de 2º y 3r ciclo del Caso 4 nos comentaba sus observaciones sobre la clase de 6º curso:

- Irina: Me interesan tus observaciones con respecto al contenido, la actitud de ellos y cualquier cosa que te haya parecido curiosa o significativa...
- IP: Vale, *¿Ho puc dir en Mallorquí, t'és igual?*
- Irina: Sí, totalmente.
- IP: *Vale, a mi m'ha paregut molt interessant, molt complex, tan els dels orígens, els diferents països, tan la visió global del món de... com s'han distribuït els instruments, l'explicació de les diferents característiques i sobretot l'actividad final m'ha agradat molt, s'han d'ubicar els instruments al mapa, ara he de dir, me sap greu pels que queden aquí però justament el 6ºB, és un dels cursos més moguts. Vull dir que és un dels cursos que costa un poc acaparar la seva atenció, són molt dispersos i xerren molt, per ventura amb un altre curs més tranquil... vull dir, que han respost molt bé i crec que els ha quedat molta informació clara però es un curset un poquet mogut, vale? Que et quedi clar per si vols comparar amb els altres.*
- Irina: ¿Y que te ha parecido con la parte de los intervalos? ¡Han respondido muy rápido...!
- IP: *Home molt bè, el que passa és que estem en els tons i semitons i això encara els costa un poquet.*
- Irina: Pero han... pero creo que lo han pillado.
- IP: *Sí, jo crec que la part pràctica els ha quedat molt clara i allò que és la diferència del guitarró mallorquí i el menorquí també. Sobretot la part visual i la part melòdica cantada crec que els ha quedat molt clara.*
- Irina: Y con respecto a una clase desde este mismo grupo, una clase corriente de ellos contigo ¿Crees que han estado atentos, han tenido el comportamiento similar en comparación con una clase normal?
- IP: *¡Igual! ¡Ben igual!*

Con respecto al aula de música donde se realizaron las sesiones, los pupitres de brazos están colocados como el resto de las clases del centro, mirando a la pizarra, con poco espacio para actividades de baile, expresión corporal o grupos. Finalmente, siendo un colegio público como en los Casos 1 y 2, con una población estudiantil muy heterogénea en cuanto a nacionalidades, no se destaca ni refleja en las aulas la multiculturalidad que presentan.

6.2.4.4. Síntesis del Caso 4

A pesar de la dificultad que implica una auto-evaluación objetiva sobre el desempeño docente, la oportunidad de contrastar la percepción que se tiene de uno mismo con lo que cuenta la imagen grabada, y los comentarios de las maestras que estuvieron presentes, ha sido enriquecedor. Como debilidades apuntaría la inexperiencia en el manejo de la conversación educativa, una técnica que hay que trabajar y que no se improvisa solo con entusiasmo y buena voluntad, como tampoco puede extrapolarse de otras experiencias docentes en otros niveles educativos. Igualmente relajar el ritmo de las clases trabajando sin la presión de querer poner en práctica todas las actividades e ideas que llevaba planificadas; esto en ocasiones no permitió ver, ni escuchar, situaciones interesantes de los alumnos. Por otra parte, el manejo de los recursos técnicos, el uso de la voz y los materiales presentados a los niños fueron un éxito al despertar su interés y participación.

243

Se hizo evidente una vez más que las actividades musicales prácticas les gustan a los niños de todos los niveles y que son integradoras en la medida que se suman las aportaciones de todos independientemente de su magnitud. En el mismo sentido comprobamos cómo los contenidos musicales brindan estupendas oportunidades para abordar otras temáticas no musicales.

Con respecto al estilo docente según la descripción de Brekelman, Levy y Rodríguez, nos identificamos con el estilo "Tolerante y con autoridad" ya descrito para el Caso 1.

6.2.5. Perfiles e interacciones

Al contrastar los cuatro Casos estudiados, encontramos aspectos comunes entre los maestros y en su relación con los alumnos. Por parte de los niños también hubo respuestas comunes a los contenidos y actividades que se les presentaron.

En las sesiones con los grupos mayores (de 4º a 6º), en los Casos 1, 2 y 4, pudimos ver que cualquier contenido teórico que se presentaba era más efectivo y despertaba más

interés si iba unido a una actividad práctica, fuera cantar, tocar, poner las figuras de los instrumentos en el mapa o las notas de fieltro en el pentagrama. También despertaban más interés y participación los temas y anécdotas de historia y geografía relacionados con los instrumentos, que la propia teoría musical. Igualmente en todos los casos y niveles se evidenció interés y curiosidad por tocar los instrumentos, y a la vez la necesidad de tener más tiempo y más instrumentos para ser tocados y explorados. El canto y las actividades rítmicas que involucran el cuerpo tuvieron siempre éxito y los alumnos participaron con entusiasmo y espontáneamente.

Los cuatro maestros son líderes en sus clases, llevan las riendas y la mayoría de las actividades son dirigidas (con matices que señalaremos más adelante), se ven confiados y enseñan con convicción y alegría. Centran su atención en los alumnos, y establecen relaciones directas y personales. Los alumnos responden a este perfil con simpatía, disponibilidad y risas en muchas ocasiones. Utilizan diversos recursos y herramientas con lo cual las clases generalmente logran ser entretenidas para los niños.

244

No hay un perfil general con respecto a la atención a la diversidad. En cada Caso hemos observado distintas situaciones y aproximaciones; desde la presencia de una maestra de apoyo para atender a una niña con varias discapacidades (Caso 2), la intervención continua del maestro ante las irrupciones de un niño con TEA (Caso 1), la inclusión de dos niños con Síndrome de Down en Infantil (Caso 3) o el trato no diferenciado ante posibles niños con NESE (Caso 4). Las actividades musicales prácticas de participación colectiva no evidencian las dificultades de los niños a menos que sean muy marcadas (G¹⁴⁵ en Caso 2 o N¹⁴⁶ en Caso 1) y en actividades de pequeños grupos los niños más lentos se ven integrados aunque su rendimiento o aportaciones sea menor. En las conversaciones educativas basadas en un continuo intercambio de preguntas y respuestas o reflexiones, los niños más lentos y que se identifican claramente en los vídeos, quedan aparcados y no participan (Casos 1, 2, 4). Los niños con NESE están integrados y no se observó rechazo hacia ellos, pero tampoco un especial interés por los compañeros con estas características.

La ausencia de normas de cortesía es común a todos los Casos, pero a la vez es significativo el trato amable entre alumnos y maestros. Hay que puntualizar que estas observaciones podrían cambiar o matizarse con periodos de observación más largos.

145. G, con discapacidades múltiples, visuales, auditivas, cognitivas y de lenguaje.

146. N con TEA.

La atención a la diversidad cultural es mínima o inexistente. Aunque en las clases hay diversas nacionalidades y culturas, no se destacan ni celebran las diferencias (una excepción puntual ha sido el Caso 2, cuando el maestro identificó en el grupo de 2º A, a los niños inmigrantes que hablaban varios idiomas o los que hablaban sus padres). En las aulas observadas, niños de etnia gitana, de origen sudamericano, africano, asiático o centro europeo, están asimilados al catalán, y a la cultura homogénea del aula, no hay iconografía que refleje la diversidad cultural.

Siguiendo la propuesta inicial acordada con los maestros, el *guitarró* fue utilizado en todas las sesiones. En todos los casos la música ha servido para incorporar otros contenidos complementarios que fueron recibidos con interés y curiosidad. El *guitarró* fue utilizado para acompañar canciones, bailes, ejercicios rítmicos, actividades sobre las características del sonido, o como detonante de conversaciones educativas diversas (partes del *guitarró*, relación con las formas geométricas, origen de los instrumentos, materiales de construcción, función del *luthier*, nociones de historia y geografía, animales, plantas). La respuesta de los niños ante el instrumento y otros similares presentados fue contundente, se interesaron, tuvieron curiosidad, quisieron tocarlo y explorar sus posibilidades. Conocer las partes del *guitarró* y aprender sus nombres fue una actividad exitosa, se evidenció durante las clases con su participación y respuestas rápidas. Los niños de 4 y 5 años incorporaron rápidamente vocabulario nuevo cuando lo relacionaban con un objeto que podían ver, tocar e interactuar con él. Las partes del *guitarró* (puente, boca, pala, mástil, clavijero, clavijas, tapa, fondo...) en pocos minutos eran utilizadas con naturalidad en las sesiones y recordadas posteriormente en las conversaciones con algunos grupos de alumnos. Preguntas del tipo, qué hicimos hoy en la clase, recuerdas los nombres de algunas partes del *guitarró*, o te gustó el *guitarró* y te gustaría tocarlo, fueron respondidas positiva y animadamente. Los niños comentaban las actividades, recordaban las partes del *guitarró* y manifestaban interés por hacer más clases con estos instrumentos.

La distribución del aula, las condiciones ambientales y el momento del día en que se realizaron las clases de música, también matizaron la respuesta y participación de los niños en algunas actividades. Que hiciera mucho calor, que vinieran del recreo, que hubiera un exceso de ruido proveniente del patio o los pasillos cercanos, afectaba la atención especialmente al principio de las sesiones, hasta que se establecía la dinámica musical.

Las mejores distribuciones de aula las presentaron el Caso 1 (mesas formando un rectángulo y dejando un espacio importante en el centro) y Caso 3 (sillas en semicírculo delimitando un espacio de acción), ambas permiten tanto la visibilidad del foco de atención en el centro como que los niños no se tapen unos a otros y tengan un contacto directo con el maestro cuando se mueve por el aula. La distribución en filas paralelas de cara a la pizarra de los Casos 2 y 4, además de dificultar la movilidad del maestro y de los mismos niños para bailar, tocar instrumentos o hacer trabajo en grupos, permite que se den actividades en paralelo entre los alumnos y que sean difíciles de identificar por el maestro (como ocurría en el Caso 2, 5 años-C, cuando dos niños se pegaban o jugaban). La distribución en mesas con grupos de entre 4 y 6 niños en Infantil en el Caso 4, favorece el trabajo en equipo pero exige el movimiento constante del maestro para que algunos niños no pierdan visibilidad cuando el foco de atención está en la zona de la pizarra.

246

Con respecto a los agrupamientos, en los Casos 1 y 4 se nota el entrenamiento en trabajo de grupos por la naturalidad con que lo abordan, y la autonomía con que se desarrolla. Aunque algunos aprovechan para hablar y hacer subgrupos (de niñas o de niños) en general las actividades salen adelante (como vimos en el Caso 1, 5º A).

Con respecto a las particularidades de cada Caso resumiríamos las siguientes,

En el Caso 1 se privilegian los objetivos de etapa sobre los de música. La conversación es la base del intercambio entre maestro y alumnos, con lo que los alumnos con dificultades de lenguaje verbal o cognitivo tienen problemas para seguir el ritmo de la clase. Se usa con frecuencia la exploración individual o por grupos de situaciones que deben ser analizadas (instrumentos, acompañamientos, canciones). Se valoriza el procedimiento por encima del resultado. La competencia musical es difícil de evaluar. El maestro es paciente, informal, y con un discurso teórico en el que apoya su trabajo docente. La mayoría de los alumnos funciona con autonomía durante las clases. Las actividades con el *guitarró* han respondido positivamente a los objetivos y expectativas del trabajo.

En el Caso 2 la música es el centro de la clase bajo la batuta del maestro. Cantar, moverse (menos en el aula, pero con la posibilidad de usar un espacio alternativo en el centro), hacer ritmos, desarrollar la lectura musical, son objetivos claros. Se identifica en los niños el placer de cantar y tocar sin vergüenza. Crítico por momentos con el comportamiento de los alumnos, es formal en su trato pero mantiene un clima cordial en la clase. Se identifica el nivel de competencia musical en los grupos. La

conversación educativa es adecuada al nivel de los alumnos y está enriquecida con historias y anécdotas que interesan a los niños. Los más lentos participan de las actividades musicales, pero el ritmo de la clase se marca por los más competentes. En este caso, como en el anterior, las actividades con el *guitarró* han respondido positivamente a los objetivos y expectativas del trabajo.

En el Caso 3 con alumnos de infantil, las actividades con el *guitarró* han respondido también positivamente a los objetivos y expectativas del trabajo. La maestra se desenvuelve con libertad, ternura y cercanía hacia los niños. La inexperiencia en algunos aspectos técnicos no compromete los resultados de participación e inclusión de todos los alumnos. Los grupos de 10 alumnos y la actitud observadora de la maestra favorecen sin duda la inclusión.

En el Caso 4 las actividades con el *guitarró* han respondido de manera efectiva a los objetivos y expectativas del trabajo. La presión por presentar todos los contenidos y actividades planificadas restó atención a las necesidades individuales de algunos niños. La maestra es paciente e informal y buscó relacionarse rápida y positivamente con los niños que no la conocían. Se buscaron diversas vías de participación variando agrupaciones y objetivos que favorecieran la participación de todos.

Entre los estilos docentes de los maestros, reconocimos el “Tolerante con autoridad” para los Casos 1 y 4, “Tolerante” para el caso 3 y “Con Autoridad” para el Caso 2. Las descripciones de estos estilos han favorecido el análisis y reconocimiento de los perfiles generales de los maestros observados.

Capítulo 7.

Discusión y conclusiones

En este último capítulo se contrastan los resultados obtenidos en la investigación con los referentes que daban cuerpo al marco teórico, o con nuevas referencias que ayudan a dar soporte a los resultados obtenidos. Centramos la discusión en los siguientes apartados: las posibilidades del *guitarró* en el aula, el rol fundamental del maestro en el éxito de la puesta en práctica del uso del *guitarró*, como también afirmando su valor al definir interacciones y prácticas diversas y efectivas en el aula.

Reflexionamos sobre la inclusión y la atención a la diversidad en las aulas observadas, así como sobre la realidad multicultural presente en ellas. Intentamos dar respuesta a las hipótesis iniciales expresadas en el capítulo 4; presentamos algunas propuestas de futuro centradas en el acercamiento de la música y los procesos inclusivos, y las posibilidades de incorporar el *guitarró* en la formación del profesorado en los actuales grados de Educación Infantil y Primaria. Finalmente agregamos unas últimas reflexiones personales surgidas a lo largo de esta investigación.

7.1. El *guitarró* en el aula: sorpresa e interés

El recibimiento de los alumnos de 4 años de infantil del Caso 4 con un largo y multiplicado “guaao” cuando nos vieron llegar con el *guitarró* y el cuatro al aula, nos sirve como introducción para recoger la actitud generalizada de los niños en su encuentro con este tipo de instrumentos: sorpresa, curiosidad, interés, ganas de tocarlo y manipularlo, y que no se diluían al finalizar las sesiones. En el Capítulo 1 hemos descrito detalladamente las características del *guitarró*, y nos sirve ahora como síntesis de aquellas, aprovechando la similitud entre el *guitarró* y el ukelele, lo que apuntan Doane y Hill (1977) en su serie de libros *Ukelele in the Classroom*¹⁴⁷.

Para ellos el atractivo y la importancia de este tipo de pequeños cordófonos se basa en que son portátiles, de sonido suave y agradable, funcionan como instrumento solista y de conjunto, pueden ser una vía para el entrenamiento auditivo, el aprendizaje de teoría musical y armonía, pueden tocar músicas de todo el mundo, permiten tocar y cantar a la vez; y finalizan diciendo que es un instrumento “divertido”. Hay solo un aspecto de la descripción original (y que ellos colocan en primer término) que diferencia al *guitarró* del ukelele y de otros instrumentos similares; este aspecto es el precio. A este punto volveremos al final de estas reflexiones.

147. Toda la colección de libros y referencias puede ser revisada en <http://www.ukuleleintheclassroom.com/index.htm>

A lo apuntado por Doane y Hill, sumaríamos la opinión del experto valenciano en música tradicional Antoni Guzmán¹⁴⁸ quien ve la principal ventaja del *guitarró* en que es un instrumento pequeño y manejable, ergonómico o, “*amanós*¹⁴⁹”. Y añadimos para finalizar esta descripción sobre las razones del atractivo del *guitarró*, que parece un juguete, con todo el atractivo y profundo significado del término (libertad para usarlo y dejarlo, placer de tocar y perderse en la exploración, posibilidad de juego simbólico...). Nos identificamos con las palabras de Capellà (2014, p. 221) cuando recupera al sociólogo francés Gilles Brougère:

Tanmateix, d'acord amb el sociòleg Gilles Brougère, el tret distintiu per excel·lència de la joguina respecte a la resta d'artefactes lúdics és la seva pertinença a la cultura visual. És una imatge en miniatura del món, que testimonia, d'una banda, el lloc que cada societat reserva a la infantesa: de l'altra, la visió volgudament fragmentària que cada societat guarda d'ella mateixa per compartir-la amb els infants.

252

Siguiendo estas ideas, la inmediata asociación con la guitarra que casi duplica el tamaño del *guitarró*, hace que este se asocie con un modelo en miniatura de aquella, conocida e incorporada en la realidad social y del aula; y el hecho de que en realidad suene y se pueda tocar, termina de dar forma al interés que despierta.

7.1.1. Uso convencional (como instrumento musical)

Cada maestro ha presentado diversas actividades para infantil y primaria en el uso del *guitarró* como instrumento convencional. Han cantado acompañados por el *guitarró* (todos los Casos), bailado y utilizado el cuerpo rítmicamente (Casos 2, 3 y 4), trabajado el lenguaje musical y explorado las posibilidades sonoras (todos los Casos), realizado entrenamiento auditivo (todos los Casos) y se ha realizado un contacto introductorio con la posibilidad de que los alumnos toquen y acompañen ritmos y canciones (de diferente manera pero en todos los Casos).

La competencia sobre “Conciencia y expresiones Culturales” incorporada en las nuevas “Competencias Clave” de la LOMCE¹⁵⁰, que implica “conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las

148. Tomado de las entrevistas a expertos en Capriles (2007).

149. El diccionario català-valencià-balear apunta: AMANÓS, -OSA *adj.* Manejadís, fàcil de manejar (Cat., Val.) cast. *manejable*. “És més amanós un tamburet que una cadira” (Tortosa).

150. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/mecd/educacion-mecd/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/competencias-clave.html>

diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos”, se ha desarrollado no solamente a través del trabajo musical específico o la audición y canto de músicas de otras latitudes (Casos 1, 2, 4), sino también a través de la conversación educativa que introdujo la reflexión, adecuada a cada nivel, sobre la presencia de estos instrumentos en distintos países y regiones, asociando la conversación sobre historia y geografía con ejemplos sonoros de estas regiones (Casos 2 y 4). Carolin (2006), partiendo de una reflexión de John Dewey sobre la relación entre los niños y el currículo, como los límites que acotan el proceso de aprendizaje, comenta: “*Musical instruments are one means to facilitate this process and I have found this an enjoyable and interesting way to integrate world music and cultural studies into the general music class*” (p. 39).

El *guitarro* y el resto de los instrumentos presentados, ha permitido que los alumnos asociaran objetos y músicas con culturas y países. Experiencias como la presentación de un conjunto formado por guitarra, cuatro venezolano y tiple de Menorca (Actividad 7 de Primaria del Caso 2) donde además del maestro, participamos otros docentes, permitieron a los niños vivir y sentir la experiencia de la música instrumental en directo, descubriendo cómo instrumentos de distintos países funcionaban bien juntos. A este discurso musical, que también va más allá de la música, los niños se incorporaron cantando y haciendo ritmos con lo cual fue una experiencia completa y gratificante.

Por su parte, durante las entrevistas realizadas, los maestros de los Casos 1 y 2 expresaron distintas ideas sobre el uso del *guitarró* en el aula y el repertorio que debía abordarse con él. En el Caso 1, el maestro lo ve como a cualquier otro instrumento musical, “ni imprescindible, ni despreciable”, igual que el piano, las cajas chinas o cualquier instrumento que los niños puedan traer de casa; opina que todo sirve, depende de la situación de aprendizaje del momento. Con respecto al repertorio, citamos:

Yo creo que los instrumentos tienen que ser utilizados como le da la gana al instrumentista, si quiere utilizarlo como instrumento tradicional “*molt bè*”, y si quiere que sea utilizado para hacer polifonía, si es capaz de hacerlo, también “*molt bè*”. Pero el instrumento es un instrumento y quien decide lo que se tiene que hacer con él es la gente; el intérprete o los que escuchan, aprobándolo o desaprobándolo, es una cuestión social, no está escrito en ningún sitio qué tiene que tocarse y cómo hay que usar el *guitarró*.

Con respecto a la importancia que tiene en el currículo de primaria e infantil el destacar los valores culturales propios de *les Illes Balears*, y cómo la presencia del *guitarró* en el aula podría responder a este objetivo, le parece bien partir de lo que es más próximo a nosotros y que de allí hay que expandirse, aunque el énfasis en lo balear le parece más un concepto administrativo que una realidad cultural. Como mallorquín valora que el *guitarró*, al igual que otros instrumentos, se mantenga, se conserve y se toque. Aunque recuerda que la música tradicional, como música que se transmite por tradición oral, se mantiene sólo si está viva y que como otras manifestaciones de la cultura, también puede tener su ciclo vital de nacimiento, reproducción y muerte.

El maestro del Caso 2 por su parte, encuentra que se puede utilizar el *guitarró* tanto para música tradicional como para acompañar canciones infantiles, aunque observa que en Mallorca se usa solamente para la música tradicional. La opinión de la maestra del Caso 3 fue recogida durante la presentación de los resultados, recordamos que destacaba positivamente las posibilidades del *guitarró* en el aula. Para la opinión del Caso 4, este trabajo y lo que podamos extraer de él.

254

Entre las opiniones de otros expertos consultados destacamos la de Joan Torrens¹⁵¹ quien comenta que en un principio asociaba el *guitarró* específicamente a la música tradicional (jotas, boleros...) pero con la experiencia que se llevó a cabo en el *Centre Universitari Alberta Giménez* en el año 2006, donde el *guitarró* participó dentro del grupo instrumental (junto a saxofones, trompa, trompeta, piano, Instrumental Orff, percusión, y coro) en la obra "*Les Veus de la Natura*" de Antoni Miralpeix, es decir, una obra académica de autor reconocido y de actualidad, y no de música tradicional, se pudo ver que funcionaba muy bien con este repertorio y con otros instrumentos. Por ello considera que se abren muchas posibilidades para el uso del instrumento en el aula de infantil y primaria.

7.1.2. Uso no convencional (como objeto que despierta conflictos cognitivos)

Un instrumento musical es primero que nada un objeto cultural, producto de la necesidad humana de expresarse a través del sonido; y su construcción implica un largo proceso de elección de materiales y organización de procedimiento. Como apuntan Bran-Ricci y Getreau (en Chailley, 1991, p. 475), "El cometido de los

151. Es profesor del Centre Universitari Alberta Giménez de Palma de Mallorca en el grado de Educación Primaria, y maestro de música de infantil y primaria en una escuela pública (Capriles, 2007).

instrumentos en la vida social ha sido siempre primordial y este aspecto de la organología se completa con el aspecto técnico, que se refiere a la tipología, la factura¹⁵² y la evolución”. A estos hechos podemos acercarnos desde múltiples aproximaciones y con diversos objetivos que permitan a los alumnos establecer conexiones “sustantivas y no arbitrarias” (Ausubel, 1976, p. 48) entre la información nueva que proponemos y lo que el alumno ya sabe a través de aprendizajes, conocimientos y experiencias previas.

Hemos visto en todos los casos y niveles como el *guitarró* y el resto de pequeños cordófonos presentados ha permitido abordar contenidos de diversas áreas de los currículos de infantil y primaria (baste repasar las tablas de los resultados donde se muestran los contenidos abordados usando el *guitarró*), dejando de ser objetos vinculados exclusivamente a la clase de música, para convertirse en incentivo para la reflexión y adquisición de experiencias y conocimientos nuevos. En todos los Casos, los pequeños cordófonos sirvieron para múltiples reflexiones y exploraciones más allá de la música. En las clases partimos del uso convencional del *guitarró*, ya comentado, para pasar al trabajo de observación y exploración de su realidad física: materiales, forma, peso, dimensiones y timbre sacando sonidos intuitivamente, o explorándolos para solucionar problemas planteados (¿cómo podríamos ordenarlos? ¿por qué no son un violín? ¿cómo llegaron a Hawai, y a Venezuela?).

255

La historia, origen, usos, similitudes, formas de construcción y distribución geográfica (adecuando estos contenidos a cada nivel como hemos visto en el capítulo anterior, y partiendo de las referencias que los alumnos tenían) ha formado parte de las discusiones propuestas en clase. Los nuevos conocimientos se han presentado en muchas ocasiones partiendo de la exploración personal o de grupo (de los instrumentos, del puzzle, del mapa...) junto con la mediación y el estímulo de los maestros que proporcionaban a través de la conversación (que incorporaba además vocabulario nuevo relacionado con la experiencia multisensorial que se vivía en el momento) y de nuevas propuestas de investigación, una interacción social que se inscribiría en la “zona de desarrollo próximo” de Vigotsky (2000, p. 138-139): “...el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar solo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante”.

152. La “factura” hace referencia a la calidad de los acabados.

Estas interacciones y procesos de cooperación estuvieron presentes a lo largo del trabajo con el *guitarró* en todos los casos observados, aunque variaba en función del estilo docente y las propuestas de actividades de cada maestro como hemos visto en los resultados. El vocabulario nuevo, especialmente referido a los nombres y partes de los instrumentos, fue incorporado por los más pequeños con sorprendente facilidad. Aunque en principio este vocabulario (puente, pala, trastes, clavijas, boca...) formaría parte de las palabras de nivel tres que Beck, Mckeown y Kucan (2002) consideran que no deberían enseñarse en los primeros niveles de enseñanza por pertenecer a un lenguaje técnico de poco uso, el contexto específico (por ejemplo para relacionar las partes con figuras geométricas o compararlas con las de instrumentos como el violín o la guitarra) favorecía su aprendizaje y uso, como vimos en las clases, y en estos casos los autores coinciden en que deben enseñarse en el momento.

7.2. Los maestros: coprotagonistas y mediadores del proceso educativo

El visionado repetido de los documentos audiovisuales, la revisión de las biografías de los docentes, y de los resultados presentados en el capítulo anterior, nos permite subrayar varios aspectos comunes entre los casos de esta investigación:

- Ningún maestro tenía problemas significativos de disciplina en las aulas.
- Todos afrontaban las clases con buen humor y una cierta alegría compartida con los niños durante las actividades.
- La gran mayoría de los alumnos se veían contentos y participativos en las clases.
- Las clases de música eran efectivas como espacio de aprendizaje.
- Las clases de música eran efectivas como espacio de socialización.
- Los maestros se mostraban seguros en cuanto a los contenidos que transmitían y las actividades que presentaban a los alumnos.

De estas descripciones extraemos dos observaciones fundamentales. La primera es considerar a estos maestros como líderes en su gestión del aula. Siguiendo a Gil Cantero (2013), este liderazgo no está específicamente basado en demostraciones de grandes conocimientos o nivel técnico en el canto o la ejecución instrumental, sino en la capacidad de los maestros para hacer trabajar a los alumnos, movilizándolos a que

aprendan lo que deben saber. Este tipo de liderazgo centrado en la enseñanza sería el descrito por Townsend y MacBeath (2011).

La segunda observación, es que los maestros demostraban ser emocionalmente competentes en el manejo de los grupos, lo que favorecía el buen ambiente que reconocimos en todas las sesiones. La importancia de la competencia emocional en la gestión del aula la explican Adame et al. (2011):

[...] las competencias emocionales en el docente se contemplan desde una doble perspectiva: por una parte, como medio para incidir en el bienestar de los profesores, lo que – según se cree – redundaría no sólo en su calidad de vida personal, sino también en su eficacia docente, dada la tendencia observada en diversos estudios a asociar ambos supuestos: sin bienestar personal, resulta difícil enseñar adecuadamente. Por otra parte, como forma de facilitar el aprendizaje de dichas competencias por parte de los alumnos: sin modelos apropiados, su aprendizaje resulta insatisfactorio e, incluso, equivocado (p. 78).

A través de las tablas de observación en las categorías de lenguaje, verbal y no verbal, hemos recogido información relevante en este aspecto del manejo personal de los maestros, pero también en las observaciones no formales tanto en el centro como fuera de él. Cole (2009) habla de profesores que tienen estilos que apaciguan, motivan y entretienen, y cómo estas actitudes pueden favorecer la dinámica del aula; sin duda podemos asociarlas con los cuatro maestros que han participado en esta investigación. Consideramos que el mismo hecho de haber aceptado ser grabados en vídeo durante sus clases, habla de personas con seguridad en sí mismas y con suficiente confianza en su desempeño profesional como para mostrarlo y aceptar la evaluación implícita que nuestra presencia en el aula, y con una videocámara, representaba. Consideramos que el perfil de los maestros observados coincide con la descripción que hace Vaello (2009):

El profesor emocionalmente competente posee un buen nivel de autoestima, enseña mejor, tiene menos problemas de disciplina con sus alumnos, suele tener una actitud optimista y positiva ante la vida, además es capaz de ponerse en el lugar de los otros, resistir bien las presiones de los compañeros, superar sin dificultad las adversidades y tener altas probabilidades de ser más feliz y tener más éxito (p. 31).

Aunque no es el objetivo de este trabajo realizar un seguimiento de estos maestros más allá del marco del mismo, podemos agregar, partiendo por supuesto de una visión personal, que a través de los años transcurridos desde las observaciones en los

centros, estos docentes mantienen un perfil de personas básicamente alegres y realizadas. Y aunque no fueron elegidos por el perfil de su competencia emocional, consideramos, siguiendo a Adame et al. (2011), que esta ha favorecido su desempeño docente y la respuesta de los alumnos en sus clases.

Esta competencia emocional también ha estado presente en las relaciones entre los niños observados; la ausencia de conflictos en las aulas, el trato cortés entre iguales (excepciones puntuales han sido comentadas en los resultados y están detalladas en las tablas de observación de los niños, presentes en el anexo VIII) y con el maestro, el grado de control observado en las clases de música con respecto a esperar turnos, el respetar la opinión de los compañeros, y en general una actitud responsable con respeto al propio comportamiento y la relación con los demás.

Sobre el uso del *guitarró* por parte de cada maestro, consideramos que se implicaron totalmente en la propuesta aunque con las diferencias que hemos comentado en los resultados, y con las aproximaciones que a través de las entrevistas nos brindó cada uno de ellos. El maestro del Caso 1 lo ha valorado como una herramienta más de las múltiples con las que puede trabajar el maestro, utilizándolo sobre todo como excusa para la conversación educativa y la creación de conflictos cognitivos musicales y no musicales. Los maestros de los casos 2, 3 y 4 lo han incorporado significativamente en una gran cantidad de actividades musicales y como eje de conversaciones educativas.

Ha coincidido mayoritariamente el planteamiento de los maestros de los Casos 2 y 4 con las propuestas que con respecto al uso de instrumentos de origen étnico o tradicional hace Carolin (2006), convirtiéndolos en centro de conversaciones y actividades relacionadas con la educación multicultural.

Aunque el *guitarró*, por sus atractivos, pueda funcionar como un motivador intrínseco (Covington, 2000) por su capacidad de despertar la curiosidad y el interés de los alumnos facilitando el aprendizaje, depende del maestro el aprovechar la herramienta para que pueda realmente facilitar aprendizajes significativos. Si las actividades realizadas con el *guitarró* fueron exitosas para la mayoría de los alumnos, como consideramos que ha ocurrido durante las sesiones observadas, esto ha sido consecuencia no solamente de las bondades del instrumentos que ya hemos manifestado suficientemente, sino del uso que de él han hecho los maestros en el aula, pues como dicen González y Palacios (1990):

El éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje depende en gran medida de la capacidad de quien guía el proceso para subir y bajar oportunamente el nivel de exigencia, para adecuar las demandas y los apoyos al nivel de competencia que el niño ya tiene y a las capacidades de que dispone para acceder a nuevos niveles, manteniendo a la vez el interés del niño por la tarea y promoviendo en él un sentimiento de confianza en sus posibilidades de ejecución (p. 102).

7.2.1. Reflexiones sobre la inclusión y la atención a la diversidad

A la vista y análisis de los resultados, pudimos confirmar cómo la música (canto, baile, ritmo, ejecución y experimentación con diversos instrumentos), y el propio *guitarró*, invitan a participar a todos los alumnos. La respuesta de los niños con Síndrome de Down en el Caso 3, o el interés por acercarse y tocar el *guitarró* durante toda la clase de la niña con múltiples discapacidades del Caso 2, hablan de curiosidad, interés y placer. Pero esta invitación a participar que de forma espontánea hace la música y el *guitarró*, no siempre fue acompañada en las sesiones observadas, por estrategias adecuadas para atender e incluir a todos los alumnos.

Recuperando las definiciones sobre inclusión del Capítulo 3, encontramos que Stainback y Stainback (1999), Barton (1998), Amstrong (1999, en Arnaiz 2002), Arnaiz (2000), Giné (2009) e *Inclusion Europe* (2009), coinciden en la utilización reiterada de una palabra, “todos”. Y a este “todos” es al que aún hay que responder en cuanto a la atención personalizada y frecuente. Podemos identificar como no inclusivas para algunos niños, aquellas clases o períodos de clase que tenían un componente verbal excesivo. Como lo expresaba el informe de la *Ofsted*¹⁵³ citado en el capítulo 3: “*in too many cases there was not enough music in music lessons*”.

Igualmente observamos dinámicas de aula centradas en la participación y respuestas de los alumnos rápidos, o actividades donde alumnos van quedando rezagados o al margen. Estas situaciones formaron parte de las realidades captadas en los vídeos. Muchas veces pasaban desapercibidas en una primera apreciación, cuando la atención del observador (y creemos que del maestro también) es retenida por una mayoría que participa, hace, y responde; entonces algunos niños que no pertenecen a esa mayoría, simplemente desaparecen. Como ocurre en otras realidades con los problemas de disciplina, aquí no todos los niños con NESE, o simplemente con un ritmo de

153. The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted) (2008). Music in schools: wider still, and wider. *Quality and inequality in music education*, 11.

aprendizaje más lento, quedaban rezagados; los casos “agudos” (muy aptos o con grandes carencias) llamaban la atención de los maestros y recibían su respuesta.

Antes de continuar debemos especificar que para el Caso 3, no tenemos ningún comentario crítico en este tema, fue toda una experiencia ver a la maestra incluir a todos los niños en cada sesión, y los vídeos nos quedan como un referente al respecto. Ciertamente, y como hemos comentado en los resultados, el grupo con pocos niños favorecía la participación y el seguimiento, pero la actitud de observación de la maestra que podríamos calificar de sistemática, nombrando o invitando a los niños a participar y obtener resultados positivos en su desempeño debe ser apuntada en este apartado.

En el “Temario Abierto sobre Educación Inclusiva” publicado en 2014 por la UNESCO¹⁵⁴ se lee: “El progreso en relación con el currículo debe administrarse y evaluarse de manera que todos los estudiantes experimenten éxitos (Tema 6, Desarrollo del Currículo Inclusivo). En algunas sesiones de los Casos 1, 2 y 4, el éxito y la participación podían ser medidos básicamente a través de la participación en la dinámica de preguntas y respuestas. Por otra parte, en el caso de actividades musicales colectivas, la inclusión estaba más cerca de ser la norma; por ejemplo en las sesiones de canto del Caso 2, era casi imposible identificar a los niños con NESE porque todos cantaban y el resultado general era de competencia musical; también se observó esta inclusión musical en las actividades de ritmo (con el cuerpo, instrumentos de percusión, *guitarró*), y en las sesiones donde se utilizó el puzzle o en el trabajo de grupos con el mapa. Para evaluar las competencias específicas de cada niño habría sido necesario realizar una evaluación individual.

Otro punto del “Temario” en el mismo apartado, apunta que “Los currícula más inclusivos exigen más de los maestros, por lo que necesitarán apoyo para implementarlos con efectividad”. Estos apoyos podrían pasar por la presencia de otros maestros, especialmente en grupos numerosos donde una segunda persona podría multiplicar la atención a los niños que más lo requieren. Creemos que hay aún ciertas resistencias ante la participación de otros maestros en el aula, y no solamente

154. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf>

en muchas ocasiones por la consideración del juicio o evaluación, sino porque quizá creemos que podemos hacerlo todo, y bien, solos¹⁵⁵.

Una reflexión aparte merece la diversidad cultural en las aulas ya que en los centros observados había una importante presencia de alumnado cuyas familias provienen de otras latitudes. En los Casos 1, 2 y 4, había alumnos cuyas familias provenían de países como Argentina, Ecuador, Bolivia, Turquía, Venezuela, o algunos países africanos. En el Caso 2 en particular, hubo presencia de alumnos de etnia gitana; y en todos los casos hay alumnado cuyas familias provienen de la península (con toda la heterogeneidad propia de la realidad española).

Este diverso origen del alumnado implicaría una heterogeneidad cultural que podría ofrecer una interesante riqueza de referencias, anécdotas y conversaciones educativas. En el tiempo que compartimos en las aulas esto no se concretó en forma de un espacio intercultural de aprendizaje, pues la interculturalidad, como explica Rodrigo (2000); implica más que relación, interacción entre culturas, identificación de las diferencias y reconocimiento de estas como una riqueza para el aula.

261

En las aulas vimos relación e interacción entre niños, no entre culturas, o más bien vimos una cultura común, la cultura del aula. Los alumnos están, al menos aparentemente, asimilados a una cultura y una lengua comunes (Catalán en los Casos 1, 2, 4¹⁵⁶ y Castellano en el Caso 3). En los Casos 2 y 4, partiendo del *guitarró* como desencadenante se hicieron diversos comentarios sobre la afinidad del instrumento con los países o regiones de origen de los alumnos. Se comentó que “el cuatro es del país de Carlos Raúl, de Venezuela” (Caso 2) o que el Timple Canario “es de mi tierra” (Maestra del Caso 3), o que el *guitarró* se toca y se usa para bailar “*ball de bot*”, ¿alguno de vosotros baila “*ball de bot*”, (y un par de niñas dijeron que ellas sí, Caso 4). También como hemos comentado en los resultados, el Maestro del Caso 2 hizo comentarios positivos de algunos padres y niños de origen extranjero.

La presencia de alumnos de etnia gitana en la clase de música parecería una magnífica oportunidad para incluir música y baile flamenco, abriendo un espacio de reconocimiento étnico interesante. De hecho, uno de estos alumnos del Caso 2,

155. No puedo dejar de recordar la incomodidad que sentí ante la presencia de una intérprete en lenguaje de signos cuando tuve en clase en la universidad a una alumna con discapacidad auditiva. Hasta la segunda o tercera clase no acepté que su presencia complementaba y no interfería con mis clases, que me parecían estupendas.

156. Aunque en el Caso 4 hablamos castellano, la lengua vehicular del centro es el catalán.

apenas el maestro tocaba el *guitarró* con un ritmo marcado, se ponía a bailar. Una experiencia interesante en este sentido, referida a la literatura, es comentada por García (2012) al explicar que una escuela en Bilbao había introducido libros sobre gitanos en la biblioteca escolar. Fue una iniciativa en este caso de la Asociación de Enseñanza con Gitanos y el colectivo Kalé dor Kayikó quienes pretendían que:

el alumnado gitano sienta la escuela como suya, percibiendo la aceptación de su identidad cultural, estableciendo una relación entre escuela y hogar; que el alumnado no gitano conozca de verdad a sus compañeros, descubra este pueblo, sus costumbres, su historia, etc. evitando estereotipos; que unos y otros se eduquen en el conocimiento, aceptación y respeto mutuo (p. 11).

Hemos visto que la presencia del *guitarró* y el resto de instrumentos utilizados era un estímulo para todos los niños, y por consiguiente habría que trabajar más allá de estas puntualidades animadas por la presencia del *guitarró*, o por nuestra curiosidad por conocer la nacionalidad de los padres de alumnos en algunos cursos. El espacio físico de las aulas o el discurso de los maestros en general, podrían destacar, reflejar y valorar la interesante potencialidad de las distintas culturas que existe detrás de los niños.

262

7.3. Confirmando y reconsiderando hipótesis

Retomamos del capítulo 4 las hipótesis que han orientado y definido los objetivos de esta investigación. Con respecto al *guitarró*, decíamos que:

Si la música y el *guitarró* como herramienta musical, favorecen la inclusión y la atención a la diversidad, y son capaces de generar conflictos cognitivos relevantes en colectivos heterogéneos; entonces la exposición de alumnos de infantil y primaria a experiencias de aula donde se utilice la música y el *guitarró* de manera adecuada y estimulante, permitirá observar conductas y resultados acordes con los objetivos de la educación inclusiva y las competencias curriculares.

A través de los resultados y los comentarios previamente expresados, podemos relacionar las clases de música observadas durante la investigación, con las Experiencias Musicales de Crecimiento (EMC) definidas en el apartado 3 del Capítulo 3, y que fortalecerían nuestra percepción inicial de confirmación de la hipótesis.

Hemos observado actividades y sesiones completas que han sido para los alumnos *Gratificantes* (para la mayoría de los alumnos el tiempo, esfuerzo y atención se veían recompensados por el logro de objetivos), *Estimulantes* (despertando el interés, la curiosidad y una disposición para saber y hacer más), *Plásticas* (cuando las actividades musicales y con el *guitarró* han sido adecuadas a la diversidad del alumnado), *Dignificantes* (los alumnos a través de su conducta y actitud han reflejado sentimientos de bienestar y pertenencia a sus grupos, que podría reflejar una cualificación interior de la clase de música como algo valioso y que se merecen), *Seguras* (sin duda las clases de música se han caracterizado por representar un tiempo sin tensiones; el vocabulario, el trato y el lenguaje no verbal utilizado por los maestros parecen haber fortalecido una relación de respeto y confianza con los alumnos en un ambiente que se percibe como no amenazador), *Estructuradas* (hemos percibido organización sin rigidez en las sesiones, lo que es favorable para transmitir orden y seguridad a los participantes), *Estética* (con la presencia en muchas sesiones de valores de belleza, equilibrio y armonía relacionados con la música y que requieren de observación, crítica y auto crítica), *Fraterna* (reconocida a través de la alegría, risas, chistes y buena disposición de los alumnos), *Frecuentes* y *Progresivas* (sin duda lo observado en las aulas tiene una relación directa con el trabajo previo, progresivo y frecuente de los maestros).

263

No podemos comentar objetivamente si las experiencias han sido *Memorables* para los alumnos más allá de las entrevistas informales realizadas después de las sesiones, y donde los alumnos se mantenían animados e interesados por el *guitarró*, pero quisiéramos creer que el bienestar observado durante las sesiones podría coincidir con la idea de “querer volver donde hemos sido felices”.

El *guitarró* ha favorecido efectivamente el interés de los alumnos, y ha contribuido en la participación de todos los estudiantes en la dinámica de la clase por sus diversos atractivos como objeto. Abrió un espacio de aprendizaje más allá del currículo de la asignatura, y colaboró en convertir la clase de música en un espacio que beneficia a los alumnos en una serie de aspectos no musicales y no curriculares valiosos. Estos últimos se relacionarían directamente con las habilidades extra musicales que McClung (2000) reporta como desarrollables a través de la clase de música:

1. Una comunicación verbal y no verbal positiva.
2. La participación y cooperación con sus compañeros.

3. La comprensión y apoyo del derecho de los demás para expresar ideas y para tener éxito.
4. La búsqueda de la realización personal participando en retos académicos.
5. La asistencia a clase de manera fiable y responsable.
6. El control de los impulsos, demora de la gratificación, y el aceptar las consecuencias de la conducta personal.

Sin duda las clases de música observadas ofrecían un entorno favorable para desarrollar habilidades emocionales y sociales, las actividades musicales colectivas basadas en el canto, el ritmo, la ejecución colectiva; y las actividades de pequeños grupos utilizando los recursos que preparamos especialmente para este trabajo (explorar los instrumentos, el puzzle, el mapa con los modelos en miniatura, o el simple dibujo de las partes del *guitarro* para los pequeños), funcionaron como herramientas de participación y trabajo cooperativo, lo que redundó en la percepción de estas actividades como inclusivas.

264

Con respecto al aporte de los maestros, incorporábamos una hipótesis complementaria donde expresábamos que:

El éxito de cualquier metodología o recurso pedagógico que se incorpore al aula dependerá no solamente de las bondades del propio recurso, sino de la actitud del maestro, positiva e interesada, y acompañada de la preparación técnica necesaria para dar a estos recursos el mejor uso posible (Capítulo 4, apartado 4.2).

Para organizar nuestras conclusiones sobre los maestros, consideramos en primer término los Estilos Docentes que Wubbels y Brekelman (2005) describían como *patrones en la relación entre estudiantes y maestros*. En los Casos 1 y 4, identificamos a los maestros como “Tolerantes y con autoridad”, en el Caso 2, “Con autoridad” y en el Caso 3, como “Tolerante”. Estos estilos, con los matices personales ya comentados en los resultados, han definido no solo la relación positiva entre alumnos y maestros sino también han dado forma a un espacio que facilita el aprendizaje y, en general, la participación de los alumnos en las actividades que se les presentan. La disposición entusiasta de los maestros para proponer actividades y contenidos diversos usando el *guitarro*, ha sido determinante para complementar las bondades propias del instrumento, y ha favorecido la recepción positiva de los alumnos más allá de la

curiosidad inicial. Las 20 actividades distintas realizadas con el *guitarro* en primaria y las 11 de infantil, dan buena cuenta del trabajo de los maestros.

Para finalizar, y ante la inexistencia en España de un plan de evaluación formal, frecuente y efectivo de los docentes¹⁵⁷, tomamos como referencia, para concluir sobre el desempeño de los maestros en cuanto a las hipótesis del trabajo, los 4 dominios que el Ministerio de Educación chileno definió dentro del Marco para la Buena Enseñanza en 2008. El Dominio A se refiere a la “Preparación de la enseñanza”, y hace referencia a las metodologías y demás aspectos técnico pedagógicos del trabajo docente. El Dominio B, “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje” trata de las competencias para crear en el aula un ambiente favorable para el aprendizaje, donde se incluyen las habilidades sociales del maestro y de los alumnos, determinando el establecimiento de relaciones positivas con los alumnos y entre ellos. El Dominio C, “Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes”, trata de las habilidades y competencias del maestro para asegurar y generar “oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes”; el Dominio D, denominado “Responsabilidades profesionales” incluye además de la reflexión consciente y sistemática sobre su práctica pedagógica, todo lo que tiene que ver con la relación y eficiencia del maestro en relación con el centro, el claustro y sus obligaciones de organización y administración de recursos.

265

Partiendo de estos Dominios, entendemos que nuestro trabajo no nos permite opinar sobre el Cuarto Dominio, que implica un conocimiento del trabajo de los maestros fuera del aula. Nos limitamos entonces a comentar los dominios restantes.

Verificar la preparación para la enseñanza de los maestros participantes, incluida la Maestra del Caso 3, quien a pesar de su corta experiencia docente mostró su vocación y capacidad técnica, ha sido relevante tanto para asegurar el éxito del *guitarro*, como para servirnos de referencia personal en el ámbito de la educación regular. Profesionales seguros en sí mismos y de sus conocimientos, clases dadas con soltura, y con metodologías identificables dentro del campo de la educación musical y general.

Para el Dominio B, hemos comentado previamente la calidad de los ambientes educativos de todas las sesiones que pudimos observar. La competencia emocional de

157. Como pudimos verificar en el informe sobre “Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente, una panorámica en América y Europa” de la UNESCO de 2006. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001529/152934s.pdf>

los maestros fue patente en su relación con los alumnos y en la manera de guiar la relación entre ellos, sin conflictos. Tenemos conciencia de que hemos visto el resultado de una gestión largamente llevada a cabo.

El Dominio C, relativo a la promoción y atención de todos los alumnos, y relacionado específicamente con nuestra primera hipótesis, es el que consideramos más débil en los maestros de los Casos 1, 2 y 4. Nos hace reflexionar sobre el camino aún por recorrer en el grado de atención a la diversidad que se lleva a cabo en las aulas en general. Si podemos identificar en maestros con experiencia, competentes técnica y emocionalmente, y con trayectorias profesionales que se reconocen como exitosas, algunas carencias en la atención de todos los alumnos, consideramos que esto es un indicador importante de que aún queda trabajo por realizar en este sentido. Que todo el camino no está ya transitado y que la “reflexión consciente y sistemática” sobre la propia práctica pedagógica tiene aún recorrido pendiente. Es necesario entonces que los maestros reconozcamos la necesidad de ser capaces de promover cambios tanto en nuestras prácticas pedagógicas como en las concepciones que tenemos acerca de la educación, de los estudiantes y de las metodologías de aprendizaje (Díaz et al., 2010).

No perdemos contacto con la realidad de que nuestras observaciones fueron puntuales (aunque sistemáticas) dentro de lo que es la vida escolar de estas aulas, y que no podemos evaluar, por ejemplo, cuál era el estado previo a estas observaciones de un niño con TEA, o Síndrome de Down, y si el contacto con la música y el maestro de música ha sido significativo en su desarrollo escolar y personal. Sin embargo, podemos opinar sobre lo que vimos y lo que los maestros hicieron durante esas sesiones. Sobre estas observaciones y reflexiones hemos basado nuestras conclusiones: la música y una herramienta o recurso como el *guitarro* favorece la participación de todos los alumnos, y facilita el abordar contenidos musicales y no musicales diversos. Pero depende exclusivamente del maestro, más allá del entorno y de las distintas características de cada aula y cada nivel, no solo sacar el mayor provecho posible al recurso, sino garantizar que las ventajas para el aprendizaje que este aporta lleguen a la totalidad del alumnado, respondiendo a sus necesidades individuales y se conviertan en una vía para lograr que cada uno pueda usarlas para desarrollar al máximo sus potencialidades.

7.4. Apuestas de futuro: El *guitarró* como recurso en la formación de los maestros de infantil y primaria

En los dos centros de formación universitaria de las *Illes Balears*, la *Universitat de les Illes Balears* (UIB) y el Centro de Educación Superior Alberta Giménez (CESAG), adscrito a la Universidad de Comillas, los actuales currículos para los grados de Infantil y Primaria, incorporan un espacio de formación técnica musical que aborda diversas áreas a través de las siguientes asignaturas, “Fundamentos de la Educación Musical: vocal, rítmica y auditiva” (UIB, Infantil 1º curso), “Fundamentos del Lenguaje Musical” (CESAG 1º curso Infantil y Primaria, mención Educación Musical), “Educación Vocal, rítmica y auditiva” (CESAG 1º curso Infantil y Primaria, mención Educación Musical), “Educación corporal y musical del maestro” (UIB Infantil 2º curso), “Educación artística: Música, didáctica en la escuela primaria” (UIB 3º curso Educación Primaria), “Representación escénica en la Escuela Infantil” (UIB, 2º curso Infantil), “Proyectos Artísticos en la primera infancia” (UIB, 4º curso), y asignaturas optativas para aquellos que deseen mayor formación en aspectos musicales como “Formación Musical” y “Agrupaciones Instrumentales” (UIB, Primaria), “Formación Instrumental (CESAG 2º curso Infantil y Primaria, mención Educación Musical), “Tecnologías aplicadas a la Educación Musical” (CESAG 3º curso Infantil y Primaria, mención Educación Musical), “Didáctica de la Expresión Musical” (CESAG, 4º curso, Educación Infantil y Primaria).

267

Aunque desde la implantación de los grados y la desaparición de las diplomaturas con menciones de especialización, la carga horaria en formación artística específica ha disminuido, como vimos en el Capítulo 2, la necesidad de hacer más eficiente y práctica esta formación debería convertirse en una prioridad. Consideramos que incorporar el estudio del *guitarró*, o instrumentos similares de acceso fácil y económico, puede convertirse en una estrategia atractiva para lograr los objetivos musicales más básicos e imprescindibles en la formación musical del maestro de infantil y primaria (ver “Propuesta de programa de formación en *guitarró*” en anexo IX). Cualquiera de las asignaturas mencionadas de formación básica musical se prestan para incluir el *guitarró*, y las asignaturas de Formación Instrumental y Agrupaciones Instrumentales permitirían profundizar en la interpretación del instrumento.

En nuestra Memoria de Investigación “Posibilidades y aplicaciones del *Guitarró* como instrumento armónico en los estudios de Maestro, especialidad Educación Musical¹⁵⁸”, presentamos propuestas específicas para incorporar el *guitarró* en lo que era en aquel momento la especialidad de Educación Musical. Partimos de una experiencia piloto con alumnos de magisterio, que fue interesante y exitosa en participación y resultados y que sirvió para producir un “Manual de *Guitarró*” usado durante las sesiones. Más allá de aquella experiencia en la que tomó parte la Maestra del Caso 3 de este trabajo, actualmente en los Grados de Infantil y Primaria del CESAG se llevan a cabo talleres de ukelele¹⁵⁹ para reforzar no solo la propia formación musical de los futuros maestros, sino también para brindarles la oportunidad de manejar un instrumento fácil de aprender y que aporta grandes ventajas en las clases, como ya hemos visto a lo largo de esta investigación. Un programa detallado sobre contenidos y procedimientos forma parte de la mencionada memoria. En los anexos incorporamos una propuesta de programa.

268

Consideramos que los planes de estudio de los grados en Educación Infantil y Primaria tanto en la UIB como en el CESAG podrían fortalecer el conocimiento sobre las posibilidades de la música como herramienta de inclusión y atención a la diversidad, a través de materias afines a ambos campos. Tanto en la UIB¹⁶⁰ como en el CESAG¹⁶¹, los alumnos de Infantil y Primaria cursan la asignatura “Educación Inclusiva”; ninguno de los programas de esta asignatura incorpora contenidos referidos al aporte y posibilidades de la música o las artes en general. Asignaturas como “Historia de la Infancia” (CESAG, 1º curso Infantil y Primaria) o “Sociedad, cultura y educación” (CESAG, 2º curso Infantil y Primaria), serían espacios naturales para incorporar vínculos entre las asignaturas de didácticas específicas y las de formación general.

Contenidos de atención a la diversidad e inclusión, tampoco forman parte de las asignaturas de formación musical, centradas en la capacitación técnica y didáctica. Consideramos que ambas realidades empobrecen la fuerza del mensaje sobre inclusión. Hay investigación suficiente para justificar la presencia de la música en los contenidos sobre inclusión, o sobre otros contenidos relacionados con la vida de los

158. Presentada en 2007 y ya referenciada.

159. El Dr. Francesc Vicens ha implementado estos talleres con alumnos de primaria y comenzamos a incorporar esta formación en las asignaturas obligatorias de formación musical básica.

160. Recuperado de <http://estudis.uib.cat/grau/infantil/GEDI-P/22010/index.html>

161. Recuperado de <http://www.cesag.org/course/educacion-inclusiva-2015/>

niños, la cultura que los rodea y la misma historia de la infancia. Hacer visibles estas relaciones refuerza tanto a la música como a la inclusión. Incorporar por ejemplo, en la asignatura de Educación Inclusiva, una sesión de dos horas que aborde la revisión de la bibliografía y una hora para mostrar experiencias prácticas sería un avance importante en este sentido.

7.5. Últimas reflexiones

El largo periodo entre el trabajo de campo y la redacción de las conclusiones de la investigación ha sido extraordinariamente fértil. Me ha permitido repensar y profundizar en la teoría (especialmente todo lo relacionado con la educación inclusiva y la realidad multicultural que tenemos ante nosotros) y tener una mirada diferente y más crítica sobre la propia acción docente. Volver a ver lo que hice en aquellas horas como maestra observadora en aulas de infantil y primaria, ha sido una invitación para revisar toda mi trayectoria como docente, y esta confrontación de ideas y experiencias ha influido en lo que hago actualmente tanto en las aulas universitarias como en las sesiones de ensayo con mis agrupaciones corales. Ha cambiado mi gestión con respecto a una atención más individualizada y personal con los alumnos universitarios, intentando entender sus objetivos personales y profesionales, y me ha ayudado a descubrir la increíble heterogeneidad que puede ocultar una agrupación coral aparentemente uniforme. Descubrir las bases de la Educación Inclusiva ha sido fundamental para mi como persona, creo que es revolucionaria porque al educar de cara a las diferencias, con naturalidad y realismo, dinamita miedos, prejuicios y creencias, estas que sostienen lacras como el racismo, el *clasismo*, el sexismo de todo tipo y la xenofobia.

La experiencia en las aulas de infantil, aunque breves, me han servido para identificarme más con las alumnas de prácticas a quienes tutorizo en la universidad, y me ha abierto los ojos a lo que debo observar y en qué aspectos debo insistir. Los estudios de grado tienen asignaturas sobre educación inclusiva, pero más allá de los contenidos teóricos, verificamos que los alumnos no tienen aún el “ojo entrenado” para percibir la exclusión aún siendo evidente en muchos casos en los centros que visitamos. El tiempo y la experiencia harán su trabajo, pero en mi caso haber pasado por esta experiencia con la tesis sin duda me ha ayudado a tener una mirada más atenta.

Una ausencia interesante en este trabajo es la que se refiere al uso de las TIC en las actividades y propuestas de todos los maestros. La vida cotidiana de los niños del

siglo XXI, en nuestro contexto, está acompañada con absoluta naturalidad por las tecnologías, el uso de teléfonos inteligentes, ordenadores y la vida en paralelo que llevamos, y que llevan nuestros hijos y alumnos, a través de las redes sociales es una realidad seguramente irreversible y que definitivamente consideramos interesante y positiva en muchos aspectos. La escuela tiene también algo que ver con distintos niveles de éxito en el uso de las TIC, y hay ya abundante bibliografía sobre todo lo que puede aportar en el aula. La clase de música puede beneficiarse, y de hecho lo hace, de las tecnologías audiovisuales y las posibilidades de aprendizaje a través de programas de entrenamiento musical, vídeos musicales, tutoriales para el aprendizaje de instrumentos, lenguaje musical y programas de diversa dificultad para la edición musical, etc.

270

No nos hemos planteado redundar en este aspecto, y sí en centrarnos en la experiencia “en vivo”. Ese componente imprescindible e insoslayable a nuestro parecer en la clase de música ciertamente tradicional. La voz del maestro que canta y toca no es sustituible por un CD o DVD, aunque consideramos que si no canta y toca adecuadamente, siempre será mejor un buen ejemplo grabado. El contacto humano y directo con el sonido producido en vivo; tocar y cantar, y además tocar y cantar con los demás, entre otras actividades musicales es imprescindible para crear vínculos emocionales y animar a los alumnos a cantar y tocar también. Si necesitamos una prueba sencilla de esta necesidad de contacto con la producción musical en “vivo y directo”, baste observar que a pesar de la calidad y cantidad de Cd's y vídeos disponibles de cualquiera de los artistas favoritos de colectivos de cualquier edad, los conciertos en vivo siguen siendo de interés y siguen reuniendo a miles de personas que necesitan (necesitamos) ese espacio de contacto humano en el que compartimos gustos, aficiones y compañía. Ciertamente pudimos haber incorporado algunas actividades con ordenadores o vídeos, pero hay ya tanta oferta al respecto que optamos por concentrar esfuerzos en vivir la música y el *guitarró* en el aula en directo.

La última reflexión tiene que ver con el *guitarró* mismo, y en parte con una desilusión que quizá el tiempo y la perseverancia puedan revertir. Como venezolana, mi experiencia con el cuatro criollo se basa en la naturalidad de vivir en un país donde este instrumento que conocemos desde niños está no solamente en la música tradicional y folklórica, sino porque está en la escuela, usado por los maestros con naturalidad, porque siempre hemos cantando con un cuatro en casa, porque nadie “se salva” de que algún pariente, o muchos, toquen y canten con el cuatro. Cuando llegué a Mallorca hace ya 16 años y descubrí el *guitarro*, pensé que la realidad era similar

reconociéndose las virtudes de este instrumento y todas sus posibilidades fuera de la música tradicional, y sin olvidar la importancia cultural de que pertenezca a la música tradicional en primer término.

La realidad es que hay pocas iniciativas en esta dirección y lo más decepcionante es la ausencia de instrumentos económicos que podamos incorporar al aula. Desde que presentamos la Memoria de Investigación los precios del *guitarró* han subido de manera importante, creemos que unos 20 instrumentos se vendieron solamente como consecuencia del taller de *guitarró*. Y las tiendas de música los siguen teniendo casi como una curiosidad folklórica; lo que se vende son ukeleles. Con variedad de modelos, colores y precios, este instrumento ha ido llenando, también en Mallorca, el espacio y el interés cada vez mayor entre la juventud y los maestros de música por tener a mano un instrumento fácil de tocar, económico y que puedes transportar sin dificultad. Muchos grupos de música pop lo han incorporado con lo que podemos considerar que cada cierto tiempo tienen un nuevo impulso.

Vivimos en Mallorca, y seguiremos intentando que el *guitarró* encuentre su lugar en el aula. Pero igualmente, y con fuerza, seguiremos analizando y descubriendo las posibilidades de la música para la formación en valores, en todos los niveles educativos (incluido el universitario). Porque “la música nos une, nos iguala, no entiende de diferencias sociales, religiosas, culturales ni étnicas. Acepta a cuantos quieran intervenir en ella desde el respeto a la pluralidad y contribuye a nuestro bienestar personal y al de quienes nos rodean en una convivencia de paz (Muñoz¹⁶², 2015, p.6)

Con este trabajo, consideramos ya iniciado el camino para desarrollar un nuevo paradigma en la relación de la música y el hombre; la música incluye.

162. Muñoz forma parte del Consejo de Dirección de la Revista Eufonía de Didáctica de la Música. La cita es del prólogo de un monográfico dedicado a los valores.

Referencias

- Adame, M. T., De La Iglesia, B., Gotzens, C., Rodríguez, R. I. y Sureda, I. (2011). Análisis de las estrategias socioemocionales utilizadas por los y las docentes en el aula: estudio de casos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 77-86.
- Adorno, T. (2009). *Disonancias: Sociología de la Música*. Madrid: Akal.
- Aguilera, E., Egea, C., Lazkoz, P. y Martínez, I. (2002). *Rock & Orff: Beatles-Carlos Santana. Propuestas para la interpretación en el aula*. Barcelona: Graó.
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D. y West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula: Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea, Unesco.
- Alcover, A. M. i Moll, F. de B. (2000). *Diccionari Català - Valencià - Balear*. Institut d'Estudis Catalans. Recuperado de <http://dcvb.iecat.net/>
- Alonso, P. M. (sin fecha). *José de Calasanz (1557-1648): Fundador de la Escuela Popular Cristiana*. Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación. Recuperado de www.icceiberaula.es/docs/revistas/Calasanz-fundador.pdf
- Aluede, C. (2006). Music Therapy in Traditional African Societies. *Journal of Human Ecology*, 20(1), 31-35.
- Alsina, P. (2004). Educación musical para una educación de calidad. *Eufonía*, 30(9), 23-37.
- Alsina, P. y Sesé, F. (2006). *La música y su evolución: historia de la música con propuestas didácticas y 49 audiciones*. Barcelona: Graó.
- Álvarez, B. (2004). *Diagnóstico y atención a los alumnos con necesidades educativas específicas: los alumnos superdotados*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Álvarez, J. (1988). Música y medicina: Francisco Xavier Cid y su "Tarantismo observado en España" (1787). *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 43, 39-46.
- Anglés, H. (1976). *Scripta Musicologica I*. Roma: Edizioni di Storia e Letteratura.

Archiduque Luis Salvador (1980). *Mallorca: Las Baleares descritas por la palabra y el dibujo* (Trad. M. Grimalt y A. Vigó). Palma de Mallorca: La Foradada, Terra Incógnita. (Original en alemán, 1897).

Aristóteles. *La Política*. (Trad. P. de Azcárate). Madrid: Espasa-Calpe.

Arnáiz, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: La Educación Inclusiva. Educar en el 2000. *Revista de Formación de Profesorado*, 15, 15-19.

Arnaus, R. y Contreras, J. (1995). El compromís ètic en la investigació etnogràfica. *Temps d'Educació*, 14, 33-60.

Arroyo, R. y Soto, J. (2001). La deprivación sociocultural. En M. A. Lou y N. López (Coord), *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial* (pp. 339-354). Madrid: Ediciones Pirámide.

Asuaje, A. M., Bottome, B. y Guinand, M. (1986). *Historia del Movimiento Coral y de las Orquestas Juveniles en Venezuela*. Caracas: Cuadernos Lagovén.

276

Aulet, R. (2005). La herencia institucionista y la enseñanza activa en Mallorca. *Educació i Cultura*, 18, 53-75. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/viewFile/75930/96545>

Ausubel, D. P. (1976). *Psicología Educativa: Un Punto de Vista Cognoscitivo*. México, DF: Trillas.

Báez, J. y Pérez de Tudela, J. (2007). *Investigación cualitativa*. Madrid: CSIC.

Baker, G. (2014). *El Sistema: Orchestrating Venezuela's Youth*. New York: Oxford University Press.

Ballestín, S. (2015). La música como recurso pedagógico en la Atenas clásica. *Liceus: Portal de Humanidades*. Recuperado de http://www.liceus.com/cgi-bin/ac/pu/Susana_Ballestin_Musica.asp

Barthélémy, I. (1984). *La Voix Libérée*. Paris: Éditions Robert Laffont, Collection Réponses.

Barton, L. (1998). *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata.

- Bazdresch Parada, M. (2012). La conversación educativa: Un acto amoroso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27426890004>
- Beck, I. L., McKeown, M. G. y Kucan, L. (2002). *Bringing words to life*. New York, NY: The Guilford Press.
- Benenzon, R. (2004). *Musicoterapia: De la teoría a la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, 48, 55-72.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva. Universidad Autónoma de Madrid.
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2007). *Index para la Inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Londres: Centro de Estudios para la Educación Inclusiva. Recuperado de <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Spanish.pdf>
- Brandon, S. (1970). *Música*. En *Diccionario de religiones comparadas*, (Vol. 2, pp. 1065-1070). Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Brekelman, M., Levy, J. y Rodríguez, R. (1993). A typology of teacher communication style. En T. Wubbels y J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like?: interpersonal relationships in education* (pp. 46-55). London: The Falmer Press.
- Burnard, P., Dillon, S., Rusinek, G. y Saether, E. (2008). Inclusive pedagogies in music education: A comparative study of music teacher's perspectives from four countries. *International Journal of Music Education*, 26(2), 109-126.
- Burnard, P. (2008). A phenomenological study of music teachers' approaches to inclusive education practices among disaffected youth. *Research Studies in Music Education*, 30(1), 59-75.
- Burton, R. (2006). *Anatomía de la melancolía*. Madrid: Alianza Editorial.

Canes Garrido, F. (1993). Las misiones pedagógicas: Educación y tiempo libre en la segunda república. *Revista Complutense de Educación*, 4(1), 147-168.

Canyelles, E. y Crespí, F. (2001). La música popular a Mallorca. En *Història de la Música Catalana, Valenciana i Balear* (Vol. 6, pp. 206-227). Barcelona: Edicions 62.

Capellà, P. (2014). La història de la joguina: estat de la qüestió d'una reconstrucció disciplinària: Educació i història. *Revista d'Història de l'Educació*, 24, 219-242.

Capriles, I. (2002). El Coro Escolar en primaria como recurso de atención a la diversidad. En D. Forteza Forteza y M^a R. Roselló Ramón (Coords.), *Actas de las XIX Jornadas de Universidades y Educación Especial* (pp. 513-520). Palma: Universitat de les Illes Balears.

Capriles, I. (2006a). El Músico como integrador y dinamizador social. Ponencia en *Jornadas de Community Music*. Barcelona: Fundación La Caixa. Actas publicadas en formato CD.

278

Capriles, I. (2006b). De la Integración en el Aula a la Dinamización social, la música como agente de cambio. Ponencia en *VII Encuentro Internacional del Programa MUS-E*. Ávila.

Capriles, I. (2007). *Posibilidades y aplicaciones del Guitarró como instrumento armónico en los estudios de Maestro, especialidad Educación Musical*. (Memoria de Investigación no publicada). Palma: Universitat de les Illes Balears.

Cardona, M.C. (2006). *Diversidad y educación Inclusiva: Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Editorial Alhambra.

Carolin, M. (2006). An Instrumental Approach to Culture in General Music. *Music Educators Journal*, 92(5), 38-41.

Carpenter, N. C. (1980). Education in Music, II. The Middle Age. En S. Sadie (Ed.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (Vol. 6, pp. 4-7). Londres: McMillan Publishers Limited.

Castro, M., Plaza, L., y Serrano, J. (1995). *Les danses rituals de Mallorca*. Palma: Conselleria de Cultura, Educació i Esports.

Centro de Formación i Recursos Educativos de Elda. (2002). *Criterios de evaluación del lenguaje oral: Infantil y Primaria*. Valencia: CEFIRE. Recuperado de <http://www.lavirtu.com/noticia.asp?idnoticia=24957>

Chailley, J. (1991). *Compendio de Musicología*. Barcelona: Alianza Música.

Colom, A. J. (1994). La Institución Mallorquina de Enseñanza de Palma de Mallorca. En B. Delgado (Coord.), *Historia de la educación en España y América: La educación en la España contemporánea 1789-1975* (pp. 473-476). Madrid: Ediciones Morata, Fundación Santa María.

Comas Rubí, F. (1997). La pedagogia musical a Mallorca. La introducció del mètode d'educació pel ritme d'Émile Jaques-Dalcroze (1909-1922). *Educació i Cultura*, 1, 39-48. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/view/75771/96275>

Comas Rubí, F. (1998). Les aportacions de Francesc Riutort a la Inspecció General d'Instrucció Primària durant la segona meitat del segle XIX. *Educació i Cultura*, 11, 69-82.

Confederación Española de Organizaciones en favor de las personas con Discapacidad Intelectual. (2002). *Guía Reine "Reflexión Ética sobre la Inclusión en la Escuela"*. Madrid. Recuperado de http://www.feaps.org/biblioteca/libros/documentos/guia_reine.pdf

Constitución de Cádiz de 1812. Recuperado de http://www.famp.es/famp/intranet/documentos/const_facsimil.pdf

Constitución española de 1978. Recuperado de http://www.congreso.es/docu/constituciones/1978/1978_cd.pdf

Covington, M. (2000). Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrative Review. *Anual Review of Psychology*, 51, 171-200.

Cox, G. (2006). La investigación histórica en educación musical: influencia de las ideas sobre la infancia, de las ideas de las iglesias y de las escuelas. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 3(1). Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/reciem/v3n1.pdf>

Crivillé Bargallo, J. (2004). *El Folklore Musical*. Madrid: Alianza Música.

Crowe, B. (2004). *Music and Soul making: Toward a New Theory of Music Therapy*. Maryland: Scarecrow Press.

Cruces, F. (Ed.) (2001). *Las culturas musicales: Lecturas en etnomusicología*. Madrid: Trotta.

Cueva Díaz, V. (2004). Jovellanos y la Música de su tiempo. *Boletín Jovellanista*, 5, 35-57.

Cuevas, S. (2015). La trascendencia de la educación musical de principios del S.XX en la enseñanza actual. *Magister*, 27, 27-43.

Darrow, A. A. (2003). Dealing with diversity: The inclusion of students with disabilities in music. *Research Studies in Music Education*, 21, 45–57.

Decreto 56/2004, de 18 de junio por el cual se establece la ordenación general de las enseñanzas de la educación infantil, la educación primaria, y la educación secundaria obligatoria en las Islas Baleares. Recuperado de <http://boib.caib.es/pdf/2004091/mp61.pdf>

Decreto 92/2004, de 29 de octubre, por el cual se establece el currículum de la educación primaria en las Illes Balears. Recuperado de <http://boib.caib.es/pdf/2004158/mp77.pdf>

Decreto 97/2004, de 26 de noviembre, por el cual se establece el currículum de la Educación Infantil en las Illes Balears. Recuperado de <http://boib.caib.es/pdf/2004172/mp43.pdf>

Decreto 71/2008, de 27 de junio, por el cual se establece el currículo de la educación infantil en las Islas Baleares. Recuperado de <http://boib.caib.es/pdf/2008092/mp177.pdf>

Decreto 72/2008, de 27 de junio, por el cual se establece el currículo de la educación primaria en las Islas Baleares. Recuperado de <http://boib.caib.es/pdf/2008092/mp191.pdf>

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors (Coord.), *La educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO.

- Delval, J. (1991). *Crecer y pensar: La construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I. y Sanhueza, M. G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(25), 421-436.
- Doane, Ch. (1971). *Guide to Classroom Ukulele*. Waterloo, Canada: Waterloo Music Press.
- Doane, Ch. (1977). *Teacher's Guide to Classroom Ukulele*. Waterloo, Canada: Waterloo Music Press.
- Doane, Ch. & Hill, J. (1977). *Ukulele in the Classroom*. Brookfield, Canada: Autores.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o Educación sin Exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Eco, U. (1995). *Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de investigación estudio y escritura*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Embid, A. (2002). Problemática actual de las enseñanzas superiores artísticas en España. En J. A. Serrano Masegoso (Cord.), *Actas del Congreso Internacional de la Asociación de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas* (pp. 23-61). Murcia: Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrok (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación* (pp. 203-47). Barcelona: Paidós.
- Escalas, R. (1999). Las colecciones de instrumentos musicales: Procesos de creación y criterios de gestión patrimonial. En C. Bordas, *Instrumentos Musicales en Colecciones Españolas* (Vol. 1, pp. 13-20). Madrid: Centro de Documentación de Música y Danza, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Escalas, R. y Llimona, C. (sin fecha). *La clasificación decimal de los instrumentos musicales de Erich von Hornbostel y Curt Sachs*. Recuperado de

http://fontana.precognis.es/fotoscon/file/pdf%20varios/Recursos/FLF_Reclns_1clasHS.pdf

Escolano, A. (1982). Las Escuelas Normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, 269, 55-76.

Fenlon, I. (1980). Education in Music, III. The Renaissance. En S. Sadie (Ed.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (Vol.6, pp. 8-12). Londres: McMillan Publishers Limited.

Ferré Pavia, C. (2003). Cantadors de l'Ebre: La jota improvisada en el baix Ebre y el Montsiá. Recuperado de http://bdb.bertsozale.eus/uploads/edukiak/liburutegia/xdz4_Id_000169_02.pdf

Fernández-Carrión, M. (2011). Proyectos musicales inclusivos. *Tendencias Pedagógicas*, 17, 74-82. Recuperado de http://tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2011_17_08.pdf

282

Ferry, L. (Coord.) (2002). Evaluación del lenguaje oral en el aula: Educación Infantil y Primaria. Elda: Centro de Formación, Innovación y recursos educativos de Elda (CEFIRE). Recuperado de <http://www.lavirtu.com/personalizacion/includes/noticia/imprimir.asp?idnoticia=24957>

Ficino, M. (1993). *Sobre el furor divino y otros textos*. Barcelona: Anthropos.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Flitc, J. E. C. (1911). *Mediterranean Moods, Footnotes of Travel in the Islands of Mallorca, Menorca, Ibiza, and Sardinia*. London: G. Richards Ltd.

Florian, L., Rose, R., y Tilstone, Ch. (2003). Pragmatismo, no dogmatismo, hacia una práctica educativa más inclusiva. En Ch. Tilstone, L. Florian y R. Rose (Coords.), *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas* (pp. 31-40). Madrid: EOS.

Flynn, R. y Lemay, R. (1999). Normalization and Social Role Valorization at a quarter-century: Evolution, impact, and renewal. En R. Flynn y R. Lemay (Eds.), *Quarter-Century of Normalization and Social Role Valorization: Evolution and Impact* (pp. 3-16). Ottawa: University of Ottawa Press.

- Font, J. (2009). La colaboración de los centros de educación especial a la inclusión. En C. Giné (Coord.), *La Educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 111-126). Barcelona: ICE Universitat de Barcelona-Hosori.
- Fontana, A. y Frey, J. H. (1994). Interviewing: The Art of Science. En N.K. Denzing y Y.S. Lincoln (Comps.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 361-376). London: Sage.
- Frith, S. (2001). Hacia una estética de la música popular. En F. Cruces (Coord.), *Las culturas musicales: Lecturas en etnomusicología* (pp. 413-435). Madrid: Trotta.
- Fubini, E. (2002). *Los enciclopedistas y la música*. Valencia: Universitat de València.
- Fundación Musical Simón Bolívar. (2014). *Tocar, cantar y luchar*. Caracas: Fundamusical, Dirección de Publicaciones. Recuperado de <http://fundamusical.org.ve/wp-content/images/Brochure-El-Sistema-Venezuela-ENF-ESP-150315-.pdf>
- Galino Carrillo, A. (1993). Gaspar Melchor de Jovellanos (1744-1811). *Perspectivas, Revista trimestral de Educación Comparada*, 23(3-4), 808-821. Recuperado de www.ibe.unesco.org/International/Publication/Thinkers/ThinkersPdf/jovellanoss.PDF
- Garcerán, A. R. (2005). La herencia institucionista y la enseñanza activa en Mallorca. *Educació i Cultura, Revista Mallorquina de Pedagogia*, 18, 53-75.
- García-Bernal, B. (2013). *Catálogo del archivo de música de la Capilla de la Universidad de Salamanca*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- García Morales, C. (2012). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? En ASRI - *Arte y Sociedad Revista de Investigación*, 1. Recuperado de <http://asri.eumed.net/1/cgm.html>
- Gardner, H. (1988). Is Musical Intelligence Special? *The Choral Journal*, 38(8), 23-34.
- Gil Cantero, F. (2013). El liderazgo educativo en el contexto del aula. Ponencia en el XXXII Seminario Interuniversitario de teoría de la educación: Liderazgo y educación. Santander: Universidad de Cantabria. Recuperado de www.site.unican.es/Ponencia%202.pdf
- Giné, C. (2001). Inclusión y sistema educativo. Actas del III Congreso *La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo*. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario

de Integración en la Comunidad (INICO). Recuperado de <http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>

Giné, C. (2009). Aportaciones al concepto de inclusión: La posición de los organismos internacionales. En C. Giné (Coord.), *La educación inclusiva: De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 13-24). Barcelona: ICE/Horsori

Girón, I. y Melfi, M. T. (1986). *Instrumentos Musicales de América Latina y el Caribe*. Caracas: Consejo Nacional de la Cultura (CONAC) y Centro para las Culturas Populares y Tradicionales (CCPYT).

Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata, MEC.

González, M. M. y Palacios, J. (1990). La zona de desarrollo próximo como tarea de construcción. *Infancia y Aprendizaje*, 51/52, 99-122.

284

González, M. P. (2000). La Escuela Inclusiva en respuesta a todo el alumnado. *Adaxe, Revista de Estudios y Experiencias Educativas*, 16, 179-186.

González, S. (2006). Las Bellas Artes como Terapia en Pitágoras y Platón. *Ars médica, Revista de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 3(13), 123-140.

Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.

Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman y J. A. Haro (Coords.), *Por los Rincones: Antología de métodos cualitativos en la Investigación Social* (pp.113-145). Sonora: Ediciones del Colegio de Sonora.

Guereña, J. L., Tiana, A. y Ruiz, J. (Coords.) (1994). *Historia de la Educación en la España Contemporánea: Diez años de investigación*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

FEAPS (2009). Guía Reine "Reflexión Ética sobre la Inclusión en la Escuela". Madrid: Confederación Española de Organizaciones en favor de las personas con Discapacidad Intelectual. Recuperado de http://www.feaps.org/biblioteca/libros/documentos/guia_reine.pdf

Guillén Navarro, J. (1993). Introducción a la música tradicional de la provincia de Albacete. *Zahora*, 40, 17-55.

Guillén Navarro, J. (2012). La hermandad de ánimas de Caravaca de la Cruz: música, revival y etnicidad en la sierra de Seura. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.

Hall, C. & Thomson, P. (2015). Creative partnerships? Cultural policy and inclusive arts practice in one primary school. *British Educational Research Journal*, 33(3), 315-329.

Hargreaves, D. (1998). Música y desarrollo psicológico. Barcelona: Graó.

Haywood, J. (2007). You can't be in my choir if you can't stand up: One journey toward inclusion. *Music Education Research*, 8(3), 407-416.

Hemsey de Gainza, V. (1999). La educación musical superior en Latinoamérica y Europa durante el siglo XX: Realidad y perspectivas. *Doce notas, Revista de Música y Arte*, 3, 59-73.

Hemsey de Gainza, V. (2004). La Educación Musical en el siglo XX. *Revista Musical Chilena*, 201, 74-81.

Holgado, J. (2002). Profesionalismo versus culturalismo: Dos paradigmas en la formación del maestro español. *Escuela Abierta*, 5, 141-180.

Hopkins, D. (1989). *Investigación en la escuela*. Barcelona: PPU.

Jellison, J. A., & Taylor, D. M. (2007). Attitudes toward inclusion and students with disabilities: A review of three decades of music research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 172, 9-23.

Jones, S. (2015). Teaching Students with Disabilities: A Review of Music Education Research as It Relates to the Individuals with Disabilities Education Act. *Applications of Research in Music Education*, 34(1), 13-23.

Juan Borroy, V. (2004). La escuela del Nacional Catolicismo: La Ley de Enseñanza Primaria de 1945. En V. Juan Borroy, *La tarea de Penélope: Cien años de la escuela pública en Aragón*. Recuperado de http://www.museopedagogicodearagon.com/educacion_guerra_dictadura.php#

Kircher, A. (1650). *Musurgia universalis*. Edición Facsímil. Recuperado de <http://echo.mpiwg.berlin.mpg.de/ECHOdocuView?mode=imagepath&url=/mpiwg/online/permanent/library/WFCRQUZK/pageimg&viewMode=images>

Lacàrcel Moreno, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio*, 20-21, 213-226.

Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.

León Guerrero, M. J. (1999). De la integración escolar a la escuela inclusiva o escuela para todos. En A. Lou Royo y N. López Urquizar (Coords.), *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial* (pp. 39-59). Madrid: Editorial Pirámide.

Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 (Ley Moyano). Recuperado de http://personal.us.es/alporu/historia/ley_moyano_texto.htm

286

Ley de 15 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. Recuperado de <http://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1945/199/A00385-00416.pdf>

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Recuperado de http://boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

López Casanova M. B. (2002). La política educativo-musical en España durante la II República. *Música y Educación*, 50, 15-26.

Lorenzo, J. A. (1995): Perspectiva histórica de la formación de los maestros en España (1370-1990). *Revista Complutense de Educación*, 6(2), 203-229.

- Lorenzo Quiles, O. (2003). Educación musical reglada en la enseñanza general española: 1939-2002. *Tavira: Revista de Ciencias de Educación de la Universidad de Cádiz*, 19, 13-34.
- Macamo, E. (2004). Portuguese Study of African Folklore. En F. Peek y K. Yankah (Eds.), *African Folklore: an Encyclopedia* (pp. 353-357). New York: Routledge.
- Malfitano, O., Arteaga, R., Romano, S. y Scínica, E. (2007). *Neuromarketing, Cerebrando Negocios y Servicios*. Buenos Aires: Granica.
- Manniche, L. (1992). *Music and Musicians in Ancient Egypt*. New York: Dover Publications.
- Manzano, A. (1995). *La jota como género musical*. Madrid: Editorial Alpuerto.
- Marchena, R. (2005). *Mejorar el ambiente de las clases de Secundaria: un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Marchesi, A. (1994). *Presentación. La Educación Especial en el marco de la LOGSE: Situación actual y perspectivas*. Madrid: MEC, Secretaría de Estado de Educación.
- Mark, M. y Gary, C. (2000): A History of American Music Education. *Journal of Historical Research in Music Education*, 22(1), 76-79.
- Marín Eced, T. (1991). *Innovadores de la educación en España: Becarios de la Junta de Ampliación de Estudios*. Madrid: Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Colección Monografías.
- Mark, M.L. and Gary, C.L. (1999). *A History of American Music Education*. Reston: the National Association for Music Education.
- Martí i Pérez, J. (1995): La idea de 'relevancia social' aplicada al estudio del fenómeno musical. *Revista Transcultural de Música*, 1. Recuperado de <http://www.sibetrans.com/trans/a301/la-idea-de-relevancia-social-aplicada-al-estudio-del-fenomeno-musical>
- Martínez, S. y Martínez M. (2007) *Folklore Murciano para la Escuela. 37 instrumentaciones para primaria y ESO*. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. Servicio de Publicaciones y Estadística. Región de Murcia.

Martos Sánchez, E. (2013). La normativa legal sobre la educación musical en la España contemporánea. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 6(12). Recuperado de www.cepcuevasolula.es/espinal/articulos/ESPIRAL_VOL_6_N_12_ART_4.pdf

Massot i Planes, J. (1984). *Cançoner Musical de Mallorca*. Palma de Mallorca: Caixa de Balears, "Sa Nostra".

McClung, A. C. (2000). Extramusical Skills in The Music Classroom. *Music Educators Journal*, 86(5), 37-42.

Ministerio de Educación y Ciencia. (1970). Orden por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica. BOE 8 de diciembre, Núm. 293. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1970/12/08/pdfs/A19966-19966.pdf>

Ministerio de Educación y Ciencia. (1991). Informe sobre el estado y situación del Sistema Educativo, Curso 1990-1991. Madrid: Consejo Escolar del Estado.

Ministerio de Educación y Ciencia. (1994). La Educación Especial en el Marco de la LOGSE. Situación actual y perspectivas. Madrid: Secretaría de Estado de Educación.

Ministerio de Educación y Ciencia (2006). Propuesta: La Organización de las Enseñanzas Universitarias en España. Documento de trabajo de 26 de septiembre.

Ministerio de Educación y Ciencia (2007). Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53735-53738.pdf>

Ministerio de Educación y Ciencia (2007). Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53747-53750.pdf>

Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2008). Marco para la Buena Enseñanza (7ª Ed.). Santiago, Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Recuperado de

<http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>

Mir Marquès, A. i Parets Serra, J. (2004). *La Guitarra a les Balears i els seus constructors*. Palma de Mallorca: Colección “So de guitarra”, N° IV.

Miralles, J. L. (2009). *La Educación Musical en España en el S. XIX*. Recuperado de <http://jlmirall.es/oysiao/?p=560>

Mitchell, E. (2014). Preparing Music Educators to Work with Students with Diverse Abilities: An Introduction to Music Therapy. *Teaching Innovation Projects*, 4(1). Recuperado de <http://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1040&context=tips>

Moll Seguí, M. A. (1994). *Folklore Musical de Ciutadella: Instruments i balls típics*. Menorca: Ajuntament de Ciutadella.

Moll, M. A. y Moll, X. (2001). La Música Popular a l'illa de Menorca. En, *Historia de la Música Catalana, Valenciana i Balear* (Vol. IV: Música popular y tradicional). Barcelona: Edicions 62, Tritó.

Montesinos, P. (1840). *Manual para el maestro de escuela de Párvulos*. Imprenta Nacional: Madrid. Edición fasímil. Recuperado de https://books.google.es/books?id=AvBbPQX9h14C&printsec=frontcover&dq=Manual+para+maestros+de+escuela+de+p%E2%88%91rvulos%3B+Pablo+Montesinos&source=bl&ots=6MUXrpV5Nw&sig=Te2lwQ6EGJGn1aWdb5iyaepQHuo&hl=es&ei=SPfuS_bZCNKKOJHw4Jgl&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0CCIQ6AEwAg#v=onepage&q&f=false

Montesinos, R. M. (2005). Implicaciones de la Reforma de Educación Superior en Educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(2), 1-3.

Morales de la Mora, M.E. (2003). Cuestiones de etnomusicología: Marcia Herndom y otros. *Revista Universidad de Guadalajara. Dossier Arte, Sociedad y Percepción*, 29.

Moriña, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España: Una revisión de las estadísticas de Educación Especial. *Revista de Educación*, 327, 395-414.

Muntaner, J. J. (2011). De la integración a la inclusión: Un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, M. D. Hurtado y F. J. Soto. (Coords.), *25 años de Integración escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo laboral y comunitario* (pp. 2-24). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Murillo Torrecilla, F. (Coord.) (1997). *Sistema Educativo Nacional de España*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Recuperado de <http://www.oei.es/quipu/espana/index.html#sis>

Muñiz Velázquez, J. A. (1989). La Música en el Sistema Propagandístico Franquista. *Historia y Comunicación Social*, 3, 343-363.

Muñoz, J. R. (2015). La música para la educación en valores. *Eufonía*, 63, 5-6.

Navarro, N. (2010). Caracterización y cuantificación de la influencia de la música como agente físico sobre el comportamiento de células madre neurales embrionarias en cultivo. Tesis Doctoral. Facultad de Medicina, Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/782/1/TESIS85-110102.pdf>

Navarro, J. G. (2012). La Hermandad de Ánimas de Caravaca de la Cruz: Música, revival y etnicidad en la Sierra de Segura. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. Recuerado de

290

<https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do;jsessionid=951E35DCD ED6E1C07481C445D71A3507>

Navío, A. y Ruiz, C. (2006). Habilidades didácticas del formador. En J. Tejada y V. Giménez (Coords.), *Formación de Formadores: Escenario Aula* (Vol. 1, pp. 377-428). Madrid: Thomson-Paraninfo.

Noguera, A. (1809). Memoria sobre los Cantos, Bailes y Tocatas Populares de la Isla de Mallorca. En *Estudis sobre Música Tradicional de Mallorca*. Palma: Edición Facsímil del Conservatori Superior de Música de les Illes Balears, 2005, sobre el original del Estudio Tipográfico de J. Tous.

Office for Standards in Education (2012). *Music in schools: wider still, and wider. Quality and inequality in music education 2008-11*. Recuperado de https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/413347/Music_in_schools_wider_still__and_wider.pdf

Onrubia, J. (2009) Transformar para adaptar, adaptar para incluir: una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. En C. Giné (coord), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 49-62). Barcelona: Horsori.

Organización de las Naciones Unidas. (2016). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

Oriol de Alarcón, N. (2005). La Música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea de Música en la Educación)*, 16. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/oriol05.pdf>

Orjuela, J. M. (2011). Efecto Ansiolítico de la musicoterapia: aspectos neurobiológicos y cognoscitivos del procesamiento musical. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 748-759.

Padmasiri, M. D. K. y Dhammika, K. A. S. (2014). The Effect Of Music Listening On Work Performance: A Case Study Of Sri Lanka. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 3(5), 118-122.

Palacios, J. I. (2004). El concepto de musicoterapia a través de la historia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 42, 19-31.

Pahlen, K. (1961). *La Música en la Educación Moderna*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Pallisera Díaz, M., Fullana Noell, J., Planas Lladó, A. y Del Valle Gómez, A. (2010). La adaptación al espacio europeo de educación superior en España: Los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, 52(4). Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/3250Diaz.pdf>

Parrilla, A. (2002). Acerca del Origen y Sentido de la Educación Inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 327, 11-29.

Pastor Ugena, A. (1994). Situación de la escuela primaria en Madrid durante la Segunda República. *Revista Complutense de Educación*, 5(1), 271-288.

Pedrell, F. (1894). *Diccionario Técnico de la Música*. Barcelona: Isidro Torres Oriol.

Pérez Gómez, Á. (1992). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 95-138). Madrid: Akal.

Pérez Serrano, G. (2008). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

Pericacho, F. J. (2015). La renovación pedagógica española. Un estudio a través de escuelas emblemáticas: de finales del siglo IX hasta el final de la dictadura franquista (1975). En N. Padrós, E. Collel demont y J. Soler (Eds.), *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación*, Vol. 2 (pp. 552-529). Vic: Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya.

Pena, J. y Anglés, H. (1954). *Diccionario de la Música Labor*. Barcelona: Editorial Labor.

Peñín, J. (1998). Cuatro. En *Enciclopedia de la Música en Venezuela*. Caracas: Fundación Bigott. Tomo I, p. 457.

Pestalozzi, J. (2006). *Cartas sobre educación infantil*. Madrid: Tecnos. Recuperado de <http://peuma.e.p.f.unblog.fr/files/2012/06/Pestalozzi-Johann-Cartas-Sobre-Educacion-Infantil1.pdf>

Pierce, J. R. (1985). *Los sonidos de la música*. Barcelona: Prensa Científica, S.A.

Pitarch Alonso, C. (1997). En torno al «Cant valencià d'estil»: Investigaciones y proyectos. *TRANS-Revista Transcultural de Música*, 1(10). Recuperado de <http://mislata.miesin.net/pitarch.pdf>

Platón (2006). *La República* (Trad. J.M. Pabón y M. Fernández-Galiano). Madrid: Alianza Editorial.

Poch Blanco, S. (1973). *Musicoterapia para niños autistas. Historia de la Musicoterapia Española* (Tesis Doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Poch Blanco, S. (1998). *Compendio de Musicología*. Tomo I. Barcelona: Biblioteca de Psicología, Empresa Editorial Herder.

Poch Blanco, S. (2002). Introducción a la Musicoterapia. En A. Matía y A. Huete (Coords.), *Musicoterapia 02. Programa de Formación para Mediadores en Musicoterapia y Discapacidad* (pp. 5-48). Recuperado de http://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/24L_musicoterapia2002.pdf

Popkewitz, Th. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Ediciones Morata: S.L. Madrid.

Porcel, A. M. (2007). Metodologías Musicales del S. XX. Aplicación en el Aula. *Innovación y Experiencias Educativas*, 37. Recuperado de http://www.csic-sif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_37/ANA_MARIA_PORCEL_2.pdf

Prat, J. J. (2006). Sobre el concepto de folklore. *Oppidum*, 2, 229-248.

Programa internacional de Evaluación de los alumnos (PISA). Recuperado de <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/programainternacionaldeevaluaciondelosalumnos/pisa.htm>

Quintana Peña, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. En Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.), *Psicología: Tópicos de actualidad* (pp. 48-84). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Quirke, S. G. J. & Collier, M. (2004). The UCL Lahun Papyri: Religious, Literary, Legal, Mathematical and Medical. Londres: British Archaeological Reports.

Ramón de Pareja, B. (1977). *Musica Practica*. (Trad. E. Sánchez Pedrote). Madrid: Alpuerto, Colección Opera Omnia. (Original de 1482).

Raynor, H. (2007). *Una Historia Social de la Música*. Madrid: Siglo XXI.

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (22a ed.). Edición electrónica. Recuperado de <http://www.rae.es/>

Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1985/03/16/pdfs/A06917-06920.pdf>

Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario, oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1991/10/11/pdfs/A33003-33018.pdf>

Real Decreto 114/2004, de 23 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2004/BOE-A-2004-2221-consolidado.pdf>

Real Decreto 115/2004, de 23 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2004/02/07/pdfs/A05359-05391.pdf>

Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2005/01/25/pdfs/A02842-02846.pdf>

Real Patronato sobre Discapacidad (2001). *Memoria del Real Patronato sobre Discapacidad (1976 - 2001)*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad. Recuperado de <http://www.rpd.es/documentos/Memo25a.pdf>

Reglamento provisional de las escuelas públicas de instrucción primaria. Edición facsímil digital de Google. Recuperado de http://books.google.es/books?id=eo4fjeZ748EC&pg=PA21&lpg=PA21&dq=Instrucci%C3%B3n+primaria+elemental+completa&source=bl&ots=ZD1UXjKCFM&sig=zMvTIEbI08llr30q58iY4TtoqCc&hl=es&ei=8wzvSTzBYSIOPahvNcH&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=5&ved=0CCUQ6AEwBA#v=onepage&q&f=false

Reig, J. (2006). *Principals trets musicals del Cant d'estil*. Barcelona: Libro de Actas del III Congreso de la Sociedad de Etnomusicología.

Residencia de Estudiantes, Archivo de la JAE. Recuperado de http://archivojae.edaddeplata.org/jae_app/

Rodrigo, M. (2000). *La comunicación intercultural*. *Portal de la comunicación*. Recuperado de <http://www.portalcomunicacion.com/download/1.pdf>

Rodríguez, I. (2012). *La música del pueblo, una educación de raíz*. Almería: Instituto de Estudios Almerienses. Diputación de Almería.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Romanillos, J. L. y Harris Winspear, M. (2002). *The Vihuela de Mano and the Spanish Guitar*. Guijosa, Guadalajara: The Sanguino Press.

Rorke, M. (2001). Music Therapy in the Age of Enlightenment. *Journal of Music Therapy*, 38(1), 66-73.

- Rowell, L. (1990). *Introducción a la Filosofía de la Música*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Ruddock, E. (2010). Societal judgment silences singers. *The University of Melbourne Refereed E-Journal*, 2(1), 1-13.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sagrada Biblia (1953). Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos B.A.C.
- Salimpoor, V., Benovoy, M., Larcher, K., Dagher, A. y Zatorre, R. (2011). Anatomically distinct dopamine release during anticipation and experience of peak emotion to music. *Nature Neuroscience*, 14, 257-262.
- Sand, G. (1997). *Un invierno en Mallorca*. (Trad. B. Payeras). Palma: Ingrana Editorial. (Original en francés, 1842).
- Sanmartín, R. (2003). *Observar, escuchar, compara, escribir: La práctica de la investigación cualitativa*. Barcelona: Ariel.
- Santillana Illes Balears. (sin fecha). T'ajudam amb la Lomque. Palma.
- Sanz del Río, S. (1985). *Integración escolar de los deficientes*. Madrid: Secretaría del Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes.
- Sergeant, J. (1999). La música, el cerebro y Ravel. *Elementos*, 35, 35-41.
- Siemens Hernández, L. (1977). *La Música en Canarias*. Canarias: Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stevenson, R. (1980). Portugal. En *The New Grove Dictionary of Music and musicians* (Vol. 15, p. 141) London: McMillan Publishers limited.
- Soto, H. (1999). Origen del Charango. En *Charango para todos: El Portal de Héctor Soto*. Recuperado de www.charango.cl/paginas/encuentros.htm

Strouhal, E., Vachala, B., Vymazalová, H. y Millerova, K. (2015). *The Medicine of Ancient Egyptians: 1: Surgery, Gynecology, Obstetrics, And Pediatrics*. El Cairo: AUC Press.

Sureda, B. (1980). Un modelo de influencia extranjera en España: el lancasterianismo y sus repercusiones en Mallorca. *Educació i Cultura: revista mallorquina de Pedagogia*, 1, 49-55. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/view/69936/86394>

Sureda, B. (1984). *La formación del profesorado en Mallorca. Antecedentes y origen de la Escuela Normal*. Palma de Mallorca: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)/ Universitat de les Illes Balears.

Sureda, B. (1994a). El Pensamiento Pedagógico: Pablo Montesinos. En B. Delgado (Coord.), *Historia de la educación en España y América: La educación en la España contemporánea (1789-1975)* (pp. 116-119). Madrid: Ediciones Morata.

296

Sureda, B. (1994b). Educación institucional: La Educación Primaria en Baleares. En B. Delgado (Coord.), *Historia de la educación en España y América: La educación en la España contemporánea (1789-1975)* (pp. 770-775). Madrid: Ediciones Morata.

Sureda, B. (1995). Los inicios de la difusión del método de Pestalozzi en España, el papel de los diplomáticos españoles en Suiza y de la prensa periódica. *Historia de la Educación, Revista interuniversitaria*, 4, 35-62.

Tapia, G. (2009). Influencia de la guitarra española en la música panameña. Tesis para optar al Grado de Magister en Música. Universidad de Panamá.

Tatarkiewicz, W. (2007). *Historia de la Estética: II La Estética Medieval*. Madrid: Ediciones Akal.

Tausiet, M. (2009). La Fiesta de la Tarántula: júbilo y congoja en el Alto Aragón. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 64(2), 63-90.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted) (2008). Music in schools: wider still, and wider. *Quality and inequality in music education*, 11. Recuperado de

- https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/413347/Music_in_schools_wider_still__and_wider.pdf
- Thomson, P., Coles, R., Hallewell, M. & Keane, J. (2015). A critical review of the Creative Partnerships archive: How was cultural value understood, researched and evidenced? *Arts & Humanities Research Council*. Recuperado de <http://www.creativitycultureeducation.org/wp-content/uploads/A-Critical-Review-of-the-Creative-Partnerships-Archive.pdf>
- Tinctoris, J. (2009). *Complexus effectum musices*. Edición electrónica recuperada de <http://es.scribd.com/doc/14390939/Johannes-Tinctoris-Complexus-Effectum-Musices>
- Torrego, J. C. y Fernández, I. (2006). Protocolo de actuación ante la disrupción en el aula. En F. Luengo y J. M. Moreno (Coords.), *Proyecto Atlántida, Protocolos de Convivencia: Gestión de la prevención y urgencias en los conflictos escolares* (pp. 93-110). Madrid: Proyecto Atlántida.
- Torroba, I. (1991). La Observación como técnica de evaluación en la etapa de educación infantil. *Revista Complutense de Educación*, 2(2), 297-308.
- Townsend, T. & Macbeath, J. (Eds.) (2011). *International Handbook of Leadership for Learning*. Cambridge: Springer International Handbooks of Education.
- Tunstall, T. (2008). *Changing Lives: Gustavo Dudamel, El Sistema and the transformative power of music*. New York: Norton & Company.
- Turnbull, H. (1980). Guitar. En S. Sadie, *The New Grove Dictionary of Music and musicians* (Vol. 7, p. 828,). Londres: McMillan Publishers Limited.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje* (Conferencia de Jomtien). Recuperado de http://www.oei.es/quipu/marco_jomtien.pdf
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca de principios, políticas y prácticas para las necesidades educativas especiales*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427so.pdf>
- UNESCO. (2006). *Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente, un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Santiago, Chile: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001529/152934s.pdf>

UNESCO. (2014). *Temario abierto sobre educación inclusiva*. Santiago, Chile: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf>

Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona: Graó.

VanWeelden, K. & Whipple, J. (2005). Preservice teachers' predictions, perceptions, and actual assessment of students with special needs in secondary general music. *Journal of Music Therapy*, 42, 200-215.

Vergara Miravete, A. (2000). Instrumentos musicales de tradición popular en Aragón. En Arafolk: El web de la música tradicional aragonesa. Recuperado de <http://www.arafolk.net/instrumentos.php>

Vigotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Villacorta, F. (1989). *Profesionales y burócratas: Estado y Poder Corporativo en la España del S. XX. (1890-1923)*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.

298

Viñao, A. (1994). El Pensamiento Pedagógico: Alberto de Lista y Aragón. En B. Delgado (Ed.), *Historia de la educación en España y América: La educación en la España contemporánea (1789-1975)* (pp. 119-122). Madrid: Ediciones Morata, Fundación Santa María.

Willems, E. (2011). *Las bases psicológicas de la Educación Musical*. Madrid: Paidós Ibérica.

Wipe U, B., Kuroiwa R, M. y Delano R, P. H (2013). Trastornos de la percepción musical. *Revista de Otorrinolaringología y cirugía de cabeza y cuello*, 73, 189-199.

Woods, P. (1989). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós

Wubbles, T. & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6-24.

Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. *Serie Documentos de Trabajo*, 296. Recuperado de <http://www.ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf>

Yin, R. K. (1994). *Investigación sobre Estudio de Casos: Diseño y métodos*. Londres: Sage Publications.