

Alumnado con NEAE en el aula de música. Experiencia y formación del profesorado en inclusión educativa

Vicenta Gisbert CaudeliUniversidad Autónoma de Madrid ✉ **Sara Navarro Lalandá**Università Europea di Roma ✉ **Marta Vela González**Universidad Internacional de La Rioja ✉ <https://dx.doi.org/10.5209/reciem.85719>

Recibido: 18 de enero de 2023 • Aceptado: 17 de octubre de 2023.

Resumen: La incorporación del alumnado con NEAE en el aula de música supone un importante reto para el profesorado especialista. Esta investigación se concentra en la visión del profesorado en música en todas sus vertientes: enseñanza generalista, Conservatorio, Escuelas Municipales y Universidad. Los objetivos de este trabajo se han centrado en conocer la experiencia y formación del profesorado en educación inclusiva, cuantificar las destrezas adquiridas por su alumnado y averiguar su percepción sobre sus necesidades formativas al respecto. La muestra está conformada por un total de 94 docentes especialistas en música de la isla de Tenerife (Canarias, España). Se trata de un estudio mixto con diseño selectivo y transversal, la toma de datos se ha realizado mediante un cuestionario ad hoc sometido a criterio de expertos. El cuestionario tiene tres apartados, uno dedicado a aspectos sociodemográficos, otro sobre destrezas adquiridas en el aula de música que se ha diseñado a modo Likert y el último con carácter cualitativo donde se indaga sobre prácticas, actitudes y mejoras en la formación docente. Se concluye con una evidente necesidad formativa para proporcionar mejor atención al alumnado con NEAE, cada vez más frecuente en las aulas de música. Los participantes coinciden en la necesidad de formación permanente para incorporar recursos actualizados y efectivos.

Palabras clave: Educación musical; Inclusión; Formación profesorado; Experiencia profesorado; alumnado NEAE.

ENG Students with NEAE in the music classroom. Experience and teacher training in educational inclusion

Abstract: The incorporation of students with NEAE in the music classroom is an important challenge for specialist teachers. This research focuses on the vision of the music specialist in all its aspects: generalist education, Conservatory, Municipal Schools and University. The objectives of this work have focused on knowing the experience and training of teachers in inclusive education, quantifying the skills acquired by their students and finding out their perception of their training needs in this regard. The exhibition is made up of a total of 94 teachers specialized in music from the island of Tenerife (Canary Islands, Spain). It is a mixed study with selective and cross-sectional design, the data collection has been carried out through an ad hoc questionnaire submitted to expert criteria. The questionnaire has three sections, one dedicated to sociodemographic aspects, another on skills acquired in the music classroom that has been designed in Likert mode and the last qualitative where practices, attitudes and improvements in teacher training are investigated. It concludes with an evident formative need to provide better attention to students with NEAE, increasingly frequent in music classrooms. Participants agree on the need for ongoing training to incorporate updated and effective resources.

Keywords: Musical Education; Inclusion; Teacher training; Teaching experience; NEAE students.

Sumario: 1. Introducción. 1.2. Alumnado NEAE en el aula de música 1.3. Formación de profesorado especialista en música en alumnado NEAE. 1.4. Educación inclusiva. 2. Metodología. 2.1. Resultados. 3. Conclusiones. 4. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Gisbert, V.; Navarro, S.; Vela, M. (2024) Alumnado con NEAE en el aula de música. Experiencia y formación del profesorado en educación inclusiva, en *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 21, 97-107. <https://dx.doi.org/10.5209/reciem.85719>

1. Introducción

El término inclusión educativa puede definirse por oposición, resultando todo lo que reduce o elimina la exclusión en el aula, por tanto, la inclusión pretende garantizar que cualquier persona reciba una educación de calidad donde el proceso educativo del alumnado sea adaptado conforme a sus rasgos diferenciales (Quesada, 2021). Este proceso comenzó en Estados Unidos y Europa, en torno a 1980, centrándose inicialmente en la atención del alumnado con limitaciones. Se trata de diversidad cognitiva, sensorial o física, pero en las últimas décadas se amplía incorporando la religión, etnia, género, capacidad, ritmo de aprendizaje, entorno desfavorecido, etc. con la intención de promover una educación accesible (Infante, 2010; Qvortrup y Qvortrup, 2018; Francisco *et al.*, 2020).

Los términos educación especial, exclusión, atención a la diversidad, inclusión, entre otros, resultan flexibilizados conforme avanza la sociedad y la educación en una constante transformación social. En este sentido, surgió el término sociedad líquida (Bauman, 2015) referido a la necesaria maleabilidad de las nuevas generaciones para adaptarse a los rápidos cambios que provoca la ruptura con estructuras tradicionales; el profesorado ha de adaptarse al alumnado que presenta situaciones diversas, sea por limitaciones en sus capacidades o por limitaciones en su entorno. El término inclusión apareció vinculado a la educación especial en 1994, donde se estableció la necesidad de escuelas inclusivas en las que integrar menores con discapacidad (Rodríguez y Garro-Gil, 2015).

La búsqueda de calidad, igualdad de oportunidades y equidad para grupos diversos en contextos de aprendizaje ha impulsado modificaciones en las leyes educativas. En España la cuestión pasa a ser una competencia de las comunidades autónomas, por la descentralización de las políticas educativas (Pérez-Gutiérrez *et al.*, 2021) y presenta un panorama muy variado al no encontrar consenso en lo relacionado con la inclusión (Ojeda *et al.*, 2019), queda mucho por trabajar para una verdadera inclusión educativa, sobre todo ante estos desequilibrios territoriales.

Investigaciones anteriores evidencian la necesidad de definir inclusión, con sus estándares, conceptos y terminología, así como cuantificar su eficacia puesto que se encuentra abundante literatura en el ámbito teórico y filosófico pero escasas publicaciones que se refieran a los resultados obtenidos de esta educación inclusiva (Francisco *et al.*, 2020). Algunos autores presentan la inclusión como un ingrediente enriquecedor y beneficioso para la sociedad en su conjunto, mostrando la diversidad humana como un factor relevante que ha de contemplarse en la formación docente permanente (Quesada, 2021; Pareja de Vicente *et al.*, 2020).

La inclusión educativa ha de enmarcarse de forma conjunta desde la comunidad educativa y el currículo, de esta manera se potenciará la participación, la convivencia y la tolerancia, no solo en el aula sino también fuera de la misma (García-Navarro *et al.*, 2022). La implicación emocional, la pertenencia al grupo, la participación en procesos de planificación de proyectos y el aprendizaje competencial muestran un aula inclusiva facilitada por docentes comprometidos en metodologías activas (Muntaner-Guasp *et al.*, 2022).

Nos referimos al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) al encontrarnos alumnado que recibe una intervención fuera del aula ordinaria (tanto individual como en grupo reducido) contando con personal de apoyo. Se ha de incluir también al alumnado refugiado, inmigrante, o con situaciones de vulnerabilidad socioeconómica (Pérez-Gutiérrez *et al.*, 2021). En este grupo se contemplan también las Dificultades de Aprendizaje (DEA), Trastornos por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDA-TDAH), cuando presentan Especiales Condiciones Personales o de Historia Escolar (ECOPHE), por Incorporación Tardía al Sistema Educativo (INTARSE) o por Altas Capacidades Intelectuales (ALCAIN), o cuando se observan limitaciones en el lenguaje y la comunicación que precisan de apoyos en aspectos concretos o en general en su proceso de escolarización.

Es responsabilidad de las administraciones educativas diseñar medidas que permitan identificar al alumnado que precisa esta atención específica, proporcionando especialistas cualificados y dotando de medios y materiales necesarios para garantizar la normalización e inclusión de los mismos (Ministerio de Educación y Formación Profesional, s.f.). Investigaciones recientes destacan los beneficios de la co-educación, donde el profesorado de apoyo y general se implican cooperativamente en la atención individualizada del grupo completo, promoviendo el diseño de dinámicas multinivel (Pérez-Gutiérrez *et al.*, 2021).

1.1. Alumnado NEAE en el aula de música

La educación inclusiva está en una transformación constante y dinámica, es un proceso que facilita la atención del alumnado, partiendo de sus necesidades, garantizando su desarrollo y aprendizaje. La música como elemento que contribuye a la mejora atencional, cognitiva y emocional, proporciona además aprendizaje en valores y mejoras en la expresión y comunicación (Gisbert y Tizón, 2022). El aula de música facilita un espacio de identificación y respeto por las diferencias, se crea un ambiente cooperativo en el que desarrollar las habilidades sociales desde la interacción y todos se sienten valorados por sus aportaciones (Terziyska, 2020).

Encontramos sectores de la población que quedan al margen de la educación musical bien por su dificultad teórico-técnica, por limitación social y/o cultural o por condicionantes físicos. Es posible mejorar la accesibilidad en instrumentos musicales mediante la incorporación de recursos digitales, contribuyendo así al empoderamiento individual que proporcionan la práctica y la creación musical. La adaptación de instrumentos musicales facilita el aprendizaje musical inclusivo, permite al alumnado con rasgos diferenciales

percibir la música, expresarse mediante música o desarrollar su creatividad mediante la composición musical (Frid, 2019).

El aprendizaje musical ha incorporado también recursos tecnológicos con la intención de proporcionar herramientas flexibles y adaptables a las características del alumnado, tanto en la comprensión como en la edición de contenido musical. Es posible escuchar pasajes musicales con o sin acompañamiento, compartir, difundir o comunicar aspectos relacionados con las dinámicas musicales a colectivos integrados por participantes con rasgos diferenciales, facilitando además la interacción entre ellos y también en redes sociales (Calderón-Garrido *et al.*, 2019; Serrano *et al.*, 2022). Cobra especial relevancia el esfuerzo por mantenerse actualizados para poder concentrar, de forma pedagógica, herramientas y recursos novedosos que contribuyan a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje: programas de acompañamiento musical y bases sonoras, audios y vídeos, teclados MIDI, pizarras digitales o tablets, entre otros (Monteagudo *et al.*, 2017).

Las tecnologías permiten acceder a contenidos formativos proporcionando estímulos diferentes para personas con diversidad funcional (visual, auditiva, motórica y cognitiva) (Orozco *et al.*, 2017). Las nuevas corrientes educativas buscan la mejora competencial y la música se convierte en un aliado, más allá de la competencia artística, potenciando las habilidades en el ámbito creativo, investigador, analítico, comprensivo y reflexivo. La práctica musical favorece la aplicación real de las actividades, pues en sus dinámicas se promueve la participación y el pensamiento crítico (Ramos *et al.*, 2017). El aprendizaje musical se convierte en un potenciador de habilidades y destrezas con las que acceder a conocimientos de diversas áreas, por ello resulta interesante proporcionar escenarios educativos flexibles donde el alumnado muestre una actitud activa en su propio proceso de aprendizaje (Cabero-Almenara y Ruiz-Palmero, 2018).

El alumnado con NEAE se ha de incorporar e integrar en los centros de educación ordinarios siempre que sea posible, por ello se han de prestar medidas de atención a la diversidad en el aula. Se prioriza el acceso y permanencia en el sistema educativo reduciendo de manera drástica la exclusión y discriminación. Se ha de promover la equidad, inclusión y compensación de las desigualdades (Sabbatella y Del Barrio Aranda, 2021), así como considerar la necesidad de incorporar musicoterapeutas para contribuir a la mejora de la atención del alumnado NEAE. El equipo docente puede colaborar con los musicoterapeutas en la promoción de dinámicas adaptadas curricularmente y propuestas inclusivas que faciliten la igualdad de oportunidades mediante la práctica musical (Sabbatella, 2014).

Recientes estudios realizados en España presentan un mayor rechazo del alumnado NEAE en el aula conforme se avanza en edad y nivel escolar. Esto puede deberse a la situación actual, pues se proporciona un apoyo al alumnado NEAE en el propio centro, pero este se implementa mediante la separación del grupo aula (Rodríguez-Gudiño *et al.*, 2022). Tras la evaluación psicopedagógica del alumnado que precisa esta atención, cada comunidad autónoma (atendiendo a su legislación educativa propia) decide si el alumnado NEAE asistirá a un centro ordinario (pudiendo ser en un aula adscrita al propio centro, siendo ésta un aula abierta, aula especializada, entre otros términos similares) o un centro de educación especial (Martínez-Abellán *et al.*, 2019).

1.2. Formación de profesorado especialista en música en alumnado NEAE

Resulta evidente la necesidad de proporcionar formación y actualización que permita avanzar en la adaptación educativa musical para garantizar la inclusión real en el aula de música del alumnado con rasgos diferenciales. Se ha de contemplar tanto la formación inicial del futuro profesorado como la formación permanente del mismo, se pretende potenciar el desarrollo de competencias pedagógico-musicales que faciliten la adaptación del proceso educativo musical del alumnado con NEAE en un aula de música inclusiva (Gu y Hwang, 2019). Se precisan recursos, herramientas y estrategias que permitan una acción docente de calidad. Uno de los primeros aspectos a tener en cuenta es, sin duda, la identificación de necesidades, algo que nos permitirá orientar y reajustar acciones que favorezcan la participación y logro de objetivos del alumnado en el aula de música (Lafuente y Jurado, 2018).

Encontramos una tendencia que se basa en la multiplicidad tanto en aspectos motivacionales, como en la representación, la expresión y la acción, este planteamiento parte de los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y pretende garantizar la accesibilidad educativa de personas con limitaciones sensoriales (Cast, 2011; Delgado-Valdivieso, 2021). Encontramos algunos ejemplos donde se han seguido los principios del DUA, en un proyecto musical reciente donde se perseguía una atención a la diversidad efectiva y además se ha potenciado la expresión artística y la autorregulación (Martínez-Requejo *et al.*, 2022); en otras disciplinas, como lengua castellana, su implementación ha arrojado buenos resultados a tenor de la mejoría académica presentada por el alumnado (Tobón, 2020); también parece mejorar el empoderamiento en jóvenes con discapacidad intelectual moderada según presenta un estudio realizado en la Comunidad de Madrid (Rodrigo *et al.*, 2022).

El DUA, como se muestra en la revisión realizada por Parody *et al.* (2022), se convierte en un recurso fundamental en la búsqueda de la plena inclusión educativa. En este trabajo se recopilan las publicaciones entre 2017 y 2021, resaltando la necesidad de la formación del profesorado en DUA y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramientas inclusivas e innovadoras. El DUA promueve la transformación del propio diseño curricular, para ello es conveniente anticipar, reducir o eliminar barreras que interfieran en el proceso de aprendizaje y garanticen el acceso, la participación y el alcance de objetivos por parte del alumnado. Esto implica un esfuerzo adicional para flexibilizar y proporcionar alternativas y metas alcanzables a tenor del multinivel y las diversas destrezas del alumnado diferencial (Alba, 2012; Dalmau y Sala, 2015).

Actualmente asistimos a una concienciación y sensibilización docente que favorece la reflexión y el análisis de la realidad del alumnado, el conocimiento de sus circunstancias individuales, la adecuación de los recursos a utilizar, etc. Se busca la mejora de las prácticas pedagógicas con un enfoque inclusivo en el que se valora y respeta al individuo con su diferencia (Delgado-Valdivieso, 2021). Se ha de valorar la mejora en el proceso de aprendizaje del alumnado que presenta NEAE porque ello repercute en una mejor experiencia de aprendizaje del grupo total, no únicamente del alumnado con limitaciones o condiciones excepcionales. Estas medidas requieren de la implicación docente para cumplir con sus responsabilidades profesionales (Lafuente y Jurado, 2018).

El conservatorio, centro formador de profesorado especialista en música, presenta comparativamente menos investigaciones relacionadas con la atención a la diversidad y la inclusión que otros ámbitos educativos de la música, como pueda ser la enseñanza generalista en sus diversas etapas. Algunos estudios de este ámbito han mostrado la existencia de conductas excluyentes en el aula de música, concretamente una jerarquía meritaria (Elmgren, 2019). En este caso concreto se fija el foco de atención en la excluyente exigencia para acceder al conservatorio o para participar en las actuaciones de mayor relevancia. La búsqueda de la perfección hace que el alumnado menos destacado pueda sentirse excluido o actuar de forma autoexcluyente, cuestionando por ello sus habilidades y capacidades. Estas actitudes pueden limitar sus posibilidades laborales futuras, condicionando su capacidad para autorregular su aprendizaje y cayendo en una profunda desmotivación (Valenzuela *et al.*, 2017).

En la actualidad las aulas de conservatorio presentan un panorama de amplia diversidad cultural, en los centros educativos europeos convergen tradiciones, religiones, costumbres y procedencias muy diversas y, sin embargo, prevalece la cultura colonial europea dejando en un plano inferior repertorios y costumbres diferentes (Ford, 2021). Facilitar el acceso a la formación musical de forma semipresencial podría contribuir a reducir los gastos económicos que conlleva la presencialidad en alumnado con escasos recursos, además implicaría un esfuerzo añadido en la creación de comunidades educativas interculturales en las que se favorece la reflexión y el enriquecimiento de culturas distintas a las occidentales (Gammeren y Szram, 2019).

1.4. Educación musical inclusiva

La educación musical inclusiva se dedica a facilitar el acceso a la educación musical, adaptando los métodos y recursos pedagógico-musicales, a los diversos individuos con independencia de sus intereses, limitaciones, habilidades o necesidades que presenten (Del Barrio *et al.*, 2019). La práctica musical contribuye al desarrollo humano tanto en la faceta individual como social. El aprendizaje musical favorece el autoconocimiento, el trabajo emocional, la comunicación empática y la inclusión en el grupo desde una visión globalizadora que pone énfasis en la mejora motivacional desde la expresión artística (Gustau-Olcina y Ferreira, 2020; López-Casanova y Nadal, 2018).

La construcción humana se encuentra favorecida por el aprendizaje musical, pues más allá de su dimensión artística aglutina aspectos socio-culturales y expresivos que refuerzan la identidad propia y la participación social, contribuyendo a la inclusión en el aula (Totoricagüena, 2021). La participación activa en el aula mejora cuando se facilita la interacción y la experimentación mediante el diseño de propuestas atractivas e interesantes para el alumnado (Chao-Fernández *et al.*, 2015). Promover la confianza, la creatividad, la sensibilidad y la expresión emocional permite agilizar el proceso de aprendizaje y dotarlo de significatividad, pues el aula se convierte en un espacio de interacción en el que se refuerza la conexión entre individuos (Pérez-Aldeguer, 2013).

La inclusión puede verse limitada por aspectos sociales, económicos o legales, de ahí que la creación de espacios donde se potencien los vínculos interpersonales resulte determinante para el autoconocimiento y gestión emocional, pero también para aprender a respetar la diversidad en el aula. El aprendizaje musical permite la adaptación y adecuación de destrezas y conocimientos a trabajar por el alumnado (Berciano *et al.*, 2019; Pérez-Archundia y Millán, 2019; Pereira *et al.*, 2019). El avance musical sucede de manera similar en individuos al límite de la pobreza o la exclusión social que en personas con diferentes niveles socio-económicos, convirtiéndose en un elemento igualador, pues se observan mejoras en las destrezas individuales y colectivas permitiendo la incorporación activa en ámbitos normalizados y de bienestar social (Dumont, 2018).

El aula inclusiva, con independencia de la disciplina en la que se centre, parte de las necesidades del alumnado desde una metodología activa, flexible y relacionada con sus intereses. Cobra especial relevancia la escucha activa, la comunicación empática y la resolución de conflictos desde el diálogo, promoviendo una buena gestión emocional (Mills y Rielle, 2018). La inclusión únicamente es posible cuando la formación integral permite preservar la dignidad, derechos y libertades de aquellos que presentan rasgos diferenciales, por esta razón la inclusión precisa de un compromiso en la corresponsabilidad social (Pérez-Archundia y Millán, 2019; Díaz, 2004).

La inserción debe velar por la igualdad de oportunidades, el empoderamiento psicológico, la eliminación de barreras arquitectónicas y sociales, el acceso a recursos que permitan el acceso laboral, la mejora educativa y el bienestar social (Salvador-Ferrer, 2020; Sebastián y de Mattos, 2020). Son necesarios espacios interdisciplinarios que posibiliten experiencias colectivas donde se favorezca la participación, la interacción y el trabajo colectivo, de esta manera se refuerzan los vínculos comunitarios y el desarrollo social (Pereira *et al.*, 2019).

No se puede lograr la plena inclusión mientras haya sectores de la población en riesgo de exclusión social, en desventaja por género, edad, procedencia, etnia, religión, etc., la intervención ha de realizarse

con la intención de transformar la sociedad en búsqueda de la justicia social. El modelo a seguir es el de una sociedad que acoge y valora a sus integrantes, sus rasgos diferenciales no resultan un lastre sino una oportunidad de enriquecimiento colectivo, una sociedad donde la base nace de los valores inclusivos y cooperativos (Cruz-Flores, 2021).

2. Metodología

Este trabajo recurre a un doble enfoque, cuantitativo y cualitativo; se trata, por tanto, de un estudio mixto donde se combinan aspectos profesionales y personales con los que se pretende conocer la situación del alumnado con NEAE en el aula de música desde una amplia perspectiva docente –educación infantil, primaria, secundaria, escuela de música, conservatorio o universidad–. Se cuenta, para ello, con un grupo de docentes especialistas en música que desarrollan su labor en distintos centros de la isla de Tenerife (Islas Canarias, España). La recogida de datos se ha realizado en un único momento, mediante cuestionario, por ello se contempla como una investigación transversal.

Objetivos

- Objetivo 1: analizar el grado de experiencia y formación del profesorado en alumnado NEAE en el aula de música en la isla de Tenerife (Canarias-España).
- Objetivo 2: cuantificar las destrezas aprendidas por el alumnado NEAE en el aula de música en virtud de la experiencia y formación del profesorado.
- Objetivo 3: considerar las propuestas de formación en enseñanza de alumnado NEAE con objeto de seguir con el avance de la educación inclusiva.

Muestra

La presente investigación arroja una necesaria visión holística sobre el fenómeno del alumnado NEAE desde el punto de vista del profesorado, para lo cual se ha recogido una muestra de 94 participantes en diversos niveles del sistema educativo unidos por la enseñanza de la música. Como muestra aleatorizada, el cuestionario se cumplimentó por docentes en música que durante el primer trimestre del año 2021 se encontraban ejerciendo su labor en la isla de Tenerife. Dada la condición abierta de la participación en el estudio, con el único requisito de ser docente de la especialidad de música, el análisis de la muestra presenta una gran diversidad.

La variable nominal de género indica un predominio de mujeres, un 56,4%, un 42,5% de hombres y un 1,1% que prefiere no definirse; en cuanto a la edad, se observa un amplio abanico en cuatro rangos específicos, que abarcan desde un docente de perfil joven, menor de veinticinco años y, posiblemente, recién incorporado al sistema, hasta un profesor veterano que, sin embargo, puede haber vivido la aparición y consolidación, en las últimas décadas, de la enseñanza inclusiva. La mencionada variedad de la muestra queda patente en la distribución de la formación académica, a partir de los estudios terminados en cada caso (licenciatura 9,6%, grado 26,6%, máster 27,7%, doctorado 19,1% y otros estudios 17%), así como el desempeño profesional común en distintos ámbitos de la enseñanza de la música, como observamos en la figura 1.

Entre esta muestra de profesorado, el 36,8% pertenece a la educación generalista en Primaria o Secundaria, el 42,1% al conservatorio, 26,3 escuelas de música, universidad 10,5% y otros 2,6%.

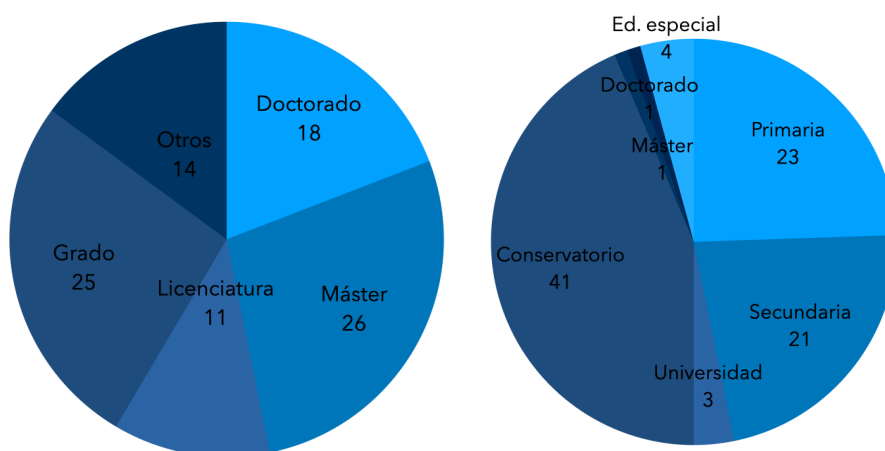


Figura 1. Formación de los docentes y ámbito profesional

Elaboración propia

A continuación, se han incluido tres variables dicotómicas para el análisis de la muestra: experiencia previa, formación previa y conocimiento de la legislación. Los resultados han mostrado una presencia significativa del alumnado NEAE en el aula de música en virtud de las respuestas proporcionadas por el profesorado en relación a su experiencia, con un porcentaje del 73,4% frente al 26,6%, de valor negativo, que declaraba

no haber tenido experiencia en este tipo de estudiantes. Más parejos son los resultados en cuanto a formación previa en enseñanza inclusiva, con un 43,6% de valor positivo, profesorado que sí había recibido formación, contra un 56,4% de resultado negativo, es decir, profesorado que carecía de ella.

Esta ponderación prácticamente se repite en el apartado de la legislación autonómica, cuyo conocimiento presupone el 44,85% mientras que un 55,15% lo niega, lo cual demuestra la amplia diferencia entre la experiencia real en el aula de música con este tipo de alumnado (73,4%) frente a la formación de los docentes (de sólo un 43,6%). Por último, el nivel de confianza de la muestra en la enseñanza inclusiva, al margen de los parámetros analizados anteriormente, se revela medio-bajo en el 58,5 % de los casos, frente a un grado elevado-alto en el porcentaje restante, un 41,5 %.

Diseño

Este trabajo se ha enfocado como un estudio mixto con el empleo de herramientas cualitativas y cuantitativas. Para ello, se presenta una correlación de variables personales y profesionales que pretenden elucidar un escenario general del fenómeno del alumnado NEAE en el aula de música en los distintos niveles del sistema educativo de Tenerife.

El diseño utilizado es de tipo selectivo y retrospectivo de grupo único, en que la diferenciación entre variable dependiente e independiente es teórica. La recogida de los datos, por medio de un cuestionario, ha tenido lugar en un sólo momento, de modo que este estudio se revela como un diseño de investigación de corte transversal.

Instrumento

Se ha elucidado a través de un cuestionario en tres partes, la primera, que recoge distintas variables socio-demográficas de los sujetos participantes –edad, género, estudios, actividad profesional, experiencia en enseñanza inclusiva–; en cuanto a la segunda, presenta un cuestionario *likert* con destrezas adquiridas por el alumnado NEAE en el aula de música (aprendizaje de idiomas, diversidad cultural, autoconocimiento y reflexión, y habilidades socio-comunicativas) y, para finalizar, un cuestionario susceptible de ser analizado de forma cualitativa de prácticas y actitudes docentes ante el fenómeno que se pretende estudiar, junto a determinadas propuestas de mejora sobre la formación docente en este campo fundamental de la enseñanza.

El presente cuestionario ha sido validado por tres jueces externos, un especialista musical y dos especialistas en atención a la diversidad, todos ellos con extensa experiencia investigadora, sobre su claridad, utilidad y pertinencia, de hecho, la subescala que mide el nivel de fiabilidad (5 ítems; α de Cronbach = .776) tiene un índice considerable de consistencia interna.

Los datos han sido analizados mediante el software SPSS, *Statistical Package for the Social Sciences* de IBM.

A continuación, se presentan las variables de la investigación:

- Variables socio-demográficas: edad, género, estudios completados, actividad profesional, experiencia y formación previas en NEAE.
- Variables dicotómicas referentes a las destrezas más frecuentemente adquiridas por el alumnado NEAE en el aula de música.
- Datos acerca de las necesidades formativas del profesorado en alumnado NEAE.

Procedimiento

Se ha reunido una muestra procedente de diversos ámbitos formativos en el campo de la enseñanza musical para analizar diversos datos de la presencia de la enseñanza inclusiva, así como la formación previa y la experiencia del profesorado en este campo, a partir de un cuestionario que se completó en el primer trimestre de 2021.

2.1. Resultados

Dado el carácter de los datos, el estudio responde, en buena parte, a un análisis correlacional de variables mediante el uso del estadístico conocido como r de Pearson. De esta forma se puede conocer la influencia de dos de las variables dicotómicas de la muestra (experiencia y formación) sobre otras coordenadas de la investigación. Así pues, encontramos una intensa relación entre género y experiencia, $r=.987$; $p=.002$, con una abrumadora mayoría de la mujer frente al hombre; también se halla una clara vinculación entre experiencia y edad, $p=.022$; $r=.463$, siendo, con toda lógica, el profesorado de mayor edad quien acumula una mayor experiencia en la enseñanza inclusiva. La prueba utilizada no ha revelado relación válida entre formación y género ni entre formación y edad, mostrando una relación nula entre las dos variables dicotómicas principales, experiencia y formación, $p=.450$; $r=.213$.

Para poder analizar el peso de las destrezas de la música en alumnado NEAE se ha elaborado un doble estudio de regresión lineal a partir de dos de las variables dicotómicas del cuestionario. Por tanto, este estadístico establece, de manera sucesiva, dos variables dependientes, experiencia y formación, en relación a las llamadas variables predictoras, los cuatro ítems valorados en el cuestionario tipo *likert* acerca de las virtudes pedagógicas del aula de música en este tipo de estudiantes. De este modo, el estadístico utilizado confirma que hay relación entre la primera variable dependiente, la experiencia, y las variables predictoras, $p=.047$; $\beta=.495$, y una relación mucho más fuerte entre la segunda variable dependiente, la

formación, en cuanto a las mismas variables predictoras, $p=.003$; $r=.465$, de lo que se deduce, como han afirmado pruebas anteriores, que, aunque buena parte de los participantes tenían experiencia sin formación, todo el profesorado con formación tenía experiencia en educación inclusiva.

En el ámbito de las destrezas desarrolladas en el aula de música por parte de alumnado NEAE, en el estudio que toma como variable dependiente la formación se han hallado dos variables predictoras de gran fiabilidad, autoconocimiento ($p=.004$; $\beta=.653$) y habilidades socio-comunicativas ($p=.006$; $\beta=.522$), mientras que, tomando como variable dependiente la experiencia, se ha hallado un resultado diferente, idiomas ($p=.038$; $\beta=.425$) y autoconocimiento ($p=.047$; $\beta=.458$), pero con valores de fiabilidad mucho más bajos y, en cuanto al último resultado, casi al borde de la hipótesis nula, por lo que los valores resultantes podrían haber sido alcanzados por azar, a causa del elevado margen de error, superior a lo permitido, es decir, a partir del estudio estadístico, los datos recabados muestran los factores determinantes en la adquisición de la formación (autoconocimiento y habilidades socio-comunicativas) y también en la adquisición de la experiencia (idiomas y autoconocimiento), aunque los valores numéricos muestran una relación estadística débil en el caso del último resultado.

A continuación, en la parte final del cuestionario se hicieron preguntas susceptibles de ser analizadas según un modelo cualitativo, en primer lugar, la relacionada con las prácticas y actitudes del profesorado en cuanto a la educación inclusiva, que arrojaron dos temas principales: realidades y preocupaciones del aula de música con alumnado NEAE:

- Participante 67: “me preocupa que no se le proporcione la atención adecuada al alumnado con NEAE”.
- Participante 92: “me preocupa que aumente la dedicación al contar con alumnado NEAE”.
- Participante 46: “me preocupa que los estudiantes con NEAE no sean aceptados por el grupo clase”.
- Participante 39: “me preocupa no tener los conocimientos, los recursos y las habilidades requeridas para atender a alumnos con NEAE”.
- Participante 3: “los estudiantes con NEAE deben estar en clases ordinarias de música”.
- Participante 50: “mi relación con alumnado NEAE tiende a ser breve”.
- Participante 72: “siento cierta limitación al interactuar con alumnos con NEAE”.
- Participante 8: “es importante que los estudiantes que necesitan una adaptación curricular participen en las lecciones de música”

A partir de este tipo de declaraciones se descubre que, a pesar de la confesada experiencia de la mayoría de los participantes, es necesaria una formación más profunda en educación inclusiva, dada la pertinencia de la enseñanza musical en este tipo de alumnado.

A la pregunta: “¿qué tipo de conocimientos, habilidades y actitudes necesitaría aprender?”, los participantes refirieron, fundamentalmente, herramientas básicas en enseñanza inclusiva, dinámicas de aula, recursos de atención a la diversidad, habilidades comunicativas o implicaciones metodológicas, demandando, a su vez, más formación durante los estudios universitarios, pero mucho más, dada su presencia en el aula, en cursos de formación continua. Conviniendo que el aula de música es un ámbito propicio para fomentar la educación inclusiva, como observamos en la figura 2, a causa de los determinados factores – contenidos, recursos inclusivos, metodología, evaluación conjunta –, el conjunto de la muestra piensa que necesita más formación específica en educación a alumnado NEAE, a partir de un abrumador porcentaje del 96,8%.

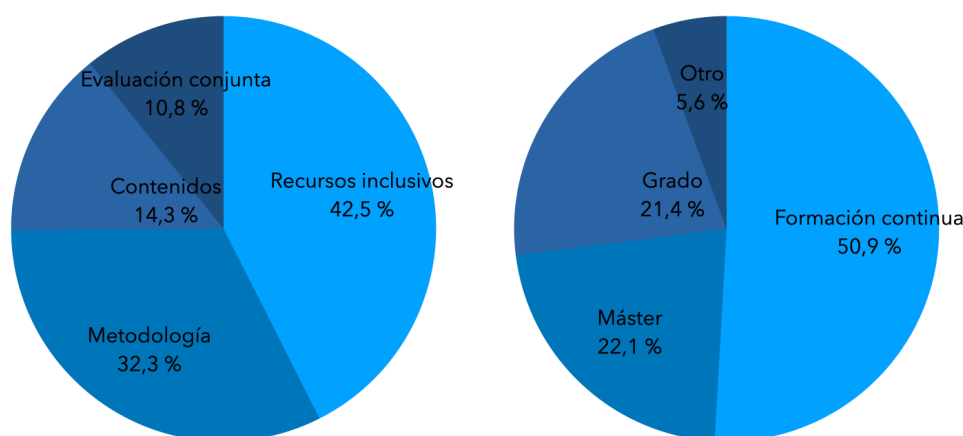


Figura 2. Factores de aprendizaje NEAE en el aula de música y necesidad de formación

Elaboración propia

De hecho, a partir del estadístico de Pearson se conoce la estrecha relación entre las variables de formación y seguridad en la enseñanza inclusiva ($p=.030$; $r=.647$), mientras que la mera experiencia en el aula se halla desconectada del parámetro de la seguridad de manera evidente ($p=.429$; $r=.063$).

3. Discusión y conclusiones

Lo más reseñable de esta investigación es la unanimidad que presenta la muestra en la necesidad de la formación en NEAE, tanto en los que confirman haberse formado para ello, que se lamentan por no poseer herramientas y recursos suficientes y sentirse poco competentes en ello, como en los que reconocen no haber recibido formación al respecto. En todo caso, se corrobora con un 73,4% de respuestas positivas la presencia de alumnado NEAE según manifiesta la muestra sobre su experiencia en el aula. Una cifra elevada de alumnado que precisa de adaptaciones por presentar rasgos diferenciales, sin embargo, se observa una formación deficitaria al respecto, pues únicamente el 43,6% reconoce haber recibido formación relacionada.

Se ha constatado la presencia de alumnado NEAE y la necesidad de actualización y formación para mejorar su atención en el aula, algo reflejado también en investigaciones anteriores como Llorent-García y López-Azuaga (2012); Lacruz-Pérez *et al.* (2021); Sabbatella y Del Barrio Aranda, 2021; Del Barrio *et al.*, 2019; Díaz-Santamaría y Moliner, 2020. Las carencias formativas en este aspecto han provocado en los maestros sentimientos de frustración y desmotivación que puede conllevar cierto rechazo hacia el alumnado con NEAE, como indican algunas respuestas recibidas en la parte final del cuestionario: me preocupa no tener conocimientos, recursos y habilidades para atender al alumnado, tengo relaciones breves con ellos o me siento limitado al interactuar con ellos. Por esta razón, algunos estudios proponen resolver estas percepciones planteando la co-educación (Pérez-Gutiérrez *et al.*, 2021).

También encontramos conexión entre las respuestas de algunos participantes y algunas investigaciones anteriores. Las opiniones de los participantes reflejan cierta preocupación por tener que prestar mayor dedicación al alumnado NEAE y por su aceptación por el grupo, en publicaciones anteriores se manifiesta la preferente ubicación del alumnado NEAE en centros especializados, algo que resolvería ambas inquietudes de los participantes (Cota-Román *et al.*, 2022).

A la luz de los resultados obtenidos, consideramos que resultaría interesante dedicar más esfuerzos a la atención del alumnado NEAE incrementando su presencia en las materias que conforman los planes educativos de formación docente. La mitad de los encuestados demandan formación continua y recursos inclusivos. Villegas (2019) menciona en los resultados de sus investigaciones una tendencia al alza en alumnado que precisa de atención especializada, parece que el alumnado que no precisa estas atenciones se está viendo reducido progresivamente. El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo está reconocido legislativamente, pero hemos evidenciado algunas carencias, tanto en los planes educativos como en la formación continua, coincidiendo con los datos obtenidos en este estudio, para facilitar una actualización y mejor atención en el aula de música. Corremos también el riesgo de centrar los esfuerzos únicamente en el alumnado con NEAE y olvidar la dedicación que precisa el alumnado que no genera estas demandas especiales (Ribeiro, 2015).

Al retomar los objetivos fijados en este trabajo, valoramos el grado de consecución de los mismos, siendo el primer objetivo analizar el grado de experiencia y formación del profesorado en alumnado NEAE en el aula de música en la isla de Tenerife (Canarias-España), en el que más hemos podido profundizar. El profesorado confirma la presencia en aula de alumnado que presenta NEAE y confiesa no poseer formación previa en inclusión.

En relación al segundo objetivo, se cuantifican las destrezas aprendidas por el alumnado NEAE en el aula de música, en virtud de la experiencia y formación del profesorado, se observó mejora en autoconocimiento y habilidades socio-comunicativas al conectar los resultados obtenidos respecto a la formación y mejora en idiomas y autoconocimiento en relación a la experiencia.

En el tercer objetivo, analizar las propuestas de formación en enseñanza de alumnado NEAE con objeto de seguir con el avance de la educación inclusiva, la demanda de formación específica en educación a alumnado NEAE, con un porcentaje del 96,8% remite a una deficitaria formación en educación inclusiva.

Se necesita, por tanto, reforzar la percepción del docente especialista en música sobre su intervención pedagógica con el alumnado que precisa de esa atención. La formación docente adquiere, como hemos visto en este trabajo, una dimensión holística en la que confluyen los distintos niveles formativos. Sería posible obtener una mejora pedagógica que garantice la atención a la diversidad del alumnado facilitando su inserción, participación y el alcance de sus metas, siempre que el enfoque docente se haya iniciado valorando y respetando al individuo (Delgado-Valdivieso, 2021). La formación en la disciplina a impartir no garantiza una buena atención individualizada prestada por los docentes a pesar de su implicación, ya que, a la vista de los datos recabados en la muestra, la formación recibida en la atención de alumnado NEAE resulta escasa y no proporciona seguridad al profesor especialista.

4. Referencias bibliográficas

- Alba, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. En J. Navarro, M. T. Fernández, F. J. Sotoy, F. Tortosa (Coords.). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos* (1-13). Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica
- Berciano, A., Alsina, A. y Novo, M.L. (2019). Conexiones matemáticas de tipo conceptual en niños de 4 años. *REDIMAT. Journal of Research in Mathematics Education*, 8(2), 166-192. <http://dx.doi.org/10.4471/redimat.2019.3938>
- Cabero-Almenara, J. & Ruiz-Palmero, J. (2018). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 9, 16-30. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2665>

- Calderón-Garrido, D., Cisneros, P., Diego-García, I., Fernández, D. y de las Heras-Fernández, R. (2019). La tecnología digital en la Educación Musical: una revisión de la literatura científica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 16, 43-55. <https://doi.org/10.5209/reciem.60768>
- Cast (2011). Universal Design for Learning guidelines version 2.0. Wakeeld. <https://shre.ink/UwwwA>
- Chao-Fernández, R., Mato-Vázquez, M.D. y López-Chao, A.M^a. (2015). ¿Se trabajan de forma interdisciplinar música y matemáticas en educación infantil? *Educação e pesquisa*, 41, 4. 1009-1022. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201512139014>
- Cota-Román, R.G., Flores-Gamboa, S., Heredia-Ruiz, Ó.M., y Rendón-Toledo, D. E. (2022). *Actitudes docentes frente al proceso de enseñanza-aprendizaje en alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo a nivel bachillerato*. Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico - IDICAP PACÍFICO. <https://doi.org/10.53595/eip.006.2022.ch.2>
- Cruz-Flores, G. D. L. (2021). Culturas inclusivas en educación media superior: construcción y validación de instrumentos. *Sinéctica*, 56, 1-24. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0056-006](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0056-006)
- Dalmáu, M. y Sala, I. (2015). Análisis de la formación universitaria recibida por los titulados universitarios españoles con discapacidad auditiva en la adquisición de las competencias profesionales. *Siglo Cero*, 46(3), 27-46. <http://dx.doi.org/10.14201/scero20154632746>
- Del Barrio, L., Sabbatella, P. y Brotons, M. (2019). Musicoterapia en Educación: un proyecto de innovación orientado a la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales. *Revista Música Hodie*, 19, 1-13. <https://dx.doi.org/10.5216/mh.v19.51723>
- Delgado Valdivieso, K. (2021). Diseño universal para el aprendizaje, una práctica para la educación inclusiva. Un estudio de caso. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 7(2), 14-25. <https://dx.doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6280>
- Díaz-Santamaría, S. y Moliner, O. (2020). Redefiniendo la Educación Musical Inclusiva: Una revisión teórica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 17, 21-31. <http://dx.doi.org/10.5209/reciem.69092>
- Dumont, J. R. (2018). Discapacidad en el Perú: Un análisis de la realidad a partir de datos estadísticos. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24(85), 1-15. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/23838/24269>
- Elmgren, H. (2019). Merit-based exclusion in Finnish music schools. *International Journal of Music Education*, 37(3), 425-439. <https://doi.org/10.1177/0255761419843990>
- Ford, B. (2021). From a Different Place to a Third Space: Rethinking International Student Pedagogy in the Western Conservatoire. In: Kallio, A.A., Westerlund, H., Karlsen, S., Marsh, K., Sæther, E. (eds) *The Politics of Diversity in Music Education. Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education*, 29. https://doi.org/10.1007/978-3-030-65617-1_13
- Francisco, M.B.P., Hartman, M. & Wang, Y. (2020). Inclusion and Special Education. *Education Sciences*, 10(9) <https://doi.org/10.3390/educsci10090238>
- Frid, E. (2019). Accessible Digital Musical Instruments—A Review of Musical Interfaces in Inclusive Music Practice. *Multimodal Technologies Interaction*, 3, 57. <https://doi.org/10.3390/mti3030057>
- Gammeren, D. & Szram, A. (2019). Threshold Concepts in Online Music Education: Transforming Conservatoire Training. *Proceedings of the European Conference on e-Learning*, [s. l.], p. 588-592. <https://shre.ink/rssK>
- García-Navarro, X., Guirado-Rivero, V. C. del., Largo-Arena, E. A., y Bermúdez-López, I. L. (2022). Educación inclusiva: derecho de todos a una educación de calidad. *Revista Conrado*, 18(87), 298-305. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2530>
- Gisbert, V. y Tizón, M. (2022). Música, inclusión y gestión emocional en el aula de Educación Infantil. En S. Olivero (Ed.) *Artes y Humanidades en el centro de los conocimientos. Miradas sobre el patrimonio, la cultura, la historia, la antropología y la demografía*. (pp. 901-917). Dykinson.
- Gu, S. S. & Hwang, S. (2019). Music Teachers' Perceptions of the Music Therapy Curriculum in Special Education Schools. *Journal of Music and Human Behavior*, 16 (1), 89-117. <https://doi.org/10.21187/jmh.b.2019.16.1.089>
- Gustau-Olcina, S. y Ferreira, M. (2020). La didáctica de la expresión musical y la inclusión. Un estudio mixto realizado con estudiantes de grado de maestro sobre la importancia de la música en la educación primaria. *Artseduca*, 25, 23-40. <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2020.25.3>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Lacruz-Pérez, Sanz-Cervera, P., Pastor-Cerezuela, G., y Tárraga-Mínguez, R. (2021). Análisis de conocimientos sobre aulas de comunicación y lenguaje de futuros/as maestros/as. *Revista Fuentes*, 23(1), 53. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.v23.i1.12291>
- Lafuente, Á. y Jurado, P. (2018). Instrumentos para la valoración de necesidades en el aula de música con alumnado con sordera. *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 49(3), 27-38. <https://doi.org/10.14201/scero20184932738>
- Llorent-García, V. J. y López Azuaga, R. (2012). Demandas de la Formación del Profesorado. El desarrollo de la educación inclusiva en la Educación Secundaria Obligatoria. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 15(3), 27-34. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217026228009>
- López-Casanova, M^a B., y Nadal, I. (2018). La estimulación auditiva a través de la música en el desarrollo del lenguaje en educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 20, 107-124. <https://zaguan.unizar.es/record/71219>
- Martínez-Abellán, R., Porto-Currás, M., y Garrido-Gil, C. F. (2019). Aulas de educación especial en España: análisis comparado. *Siglo Cero*, 50(3), 89-120. <https://doi.org/10.14201/scero201950389120>

- Martínez-Requejo, S., Escorial, S. y Lores-Gómez, B. (2022). El «Román de Flamenca» y el lenguaje musical de Rosalía. Una propuesta didáctica conforme al Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). *Cauce (Sevilla)*, 45, 93-116. <https://doi.org/10.12795/CAUCE.2021.i44.05>
- Mills, M. & Rielle, K. (2018). *Teaching in alternative and flexible educational settings*. Routledge.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional, (s.f.). Educagob. Portal del Sistema Educativo Español. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo - | Ministerio de Educación y Formación Profesional (educacionyfp.gob.es)
- Monteagudo, J., Gómez, C.J. y Miralles, P. (2017). Evaluación del diseño e implementación de la metodología flipped-classroom en la formación del profesorado de ciencias sociales. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 55(1) <http://dx.doi.org/10.6018/red/55/1>
- Muntaner-Guasp, J.J., Mut-Amengual, B. & Pinya-Medina, C. (2022). Active Methodology for the Implementation of Inclusive Education. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 26(2), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
- Ojeda, A.I., Casado-Muñoz, R. y Lezcano, F. (2019). Los centros de recursos para la inclusión educativa en España: un perfil de su desarrollo normativo. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 37-59. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9143>
- Orozco, G., Tejedor, F. J. y Calvo, M. I. (2017). Meta-análisis sobre el efecto del software educativo en alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 35-52. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.240351>
- Pareja de Vicente, D., Leiva-Olivencia, J. J., y Matas-Terrón, A. (2020). Percepciones sobre diversidad cultural y comunicación intercultural de futuros maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.403331>
- Parody L. M., Leiva, J. J. y Santos-Villalba, M. J. (2022). El diseño universal para el aprendizaje en la formación digital del profesorado desde una mirada pedagógica inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 109-123. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200109>
- Pereira, A. A., Plata, M. D., Ortiz, M. L., y Jiménez, A. I. (2019). Educación transdisciplinar en valores para la integración de jóvenes en riesgo de exclusión social. *Roteiro*, 44(2), 1-24. <https://doi.org/10.18593/r.v44i2.17542>
- Pérez-Aldeguer, S. (2013). Efectos del Teatro Musical Colaborativo sobre el Desarrollo de la Competencia Social. *Revista Electrónica de Investigación en Psicología de la Educación*, 11 (1), 117-139. <http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php?n=29>
- Pérez-Archundia, E., y Millán, H. (2019). Inclusión y justicia social en México. ¿Qué hacer desde la educación? *Revista Educación*, 43(2). <https://doi.org/10.15517/REVEDU.V43I2.34047>
- Pérez-Gutiérrez, R., Casado-Muñoz, R. y Rodríguez-Conde, M.J. (2021). Evolución del profesorado de apoyo hacia la educación inclusiva: una perspectiva legislativa autonómica en España. *Revista Complutense de Educación*, 32 (2), 285-295. <https://doi.org/10.5209/rced.68357>
- Quesada, M.I. (2021). Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en inclusión educativa. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 7, 2. <https://dx.doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6363>
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Ramos, G., Chiva, I. y Gómez, M. B. (2017). Las competencias básicas en la nueva generación de estudiantes universitarios: Una experiencia de Innovación. *Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 37-55. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.5909>
- Ribeiro, R. (2015). Patologización de la infancia cotidiana. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 5, 148-156. <http://www.teocripsi.com/ojs/>
- Rodríguez, C. C., & Garro-Gil, N. (2015). Inclusion and integration on special education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1323-1327. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.488>
- Rodríguez-Gudiño, M., Jenaro-Río, C., y Castaño-Calle, R. (2022). La provisión de apoyos fuera del aula como medida de atención a la diversidad y sus efectos en la inclusión educativa. *Siglo Cero*, 53(3), 75-94. <https://doi.org/10.14201/scero2022537594>
- Rodrigo, M.P., Galán, D., Mampaso, J. y Rivera, E. (2022). Diseño universal para el aprendizaje en procesos de investigación participativos e inclusivos. *Prisma Social*, 37 (2), 7-35. <http://hdl.handle.net/10486/707978>
- Sabbatella, P. (2014). Atención a la Diversidad en Educación Musical: Orientaciones Teóricas y Metodológicas para su Aplicación en el Aula. En J.L. Aróstegui (Ed.), *La Música en Educación Primaria. Manual de Formación del Profesorado* (247-278). Dairea.
- Sabbatella, P. y Del Barrio Aranda, L. (2021). La música en la educación del alumnado con necesidades educativas especiales en España: análisis legislativo y propuesta de mejora. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 251-263. <http://dx.doi.org/10.5209/reciem.71411>
- Salvador-Ferrer, C. M. (2020). Inclusión social de las personas con discapacidad: estudio piloto en el contexto laboral del papel mediador de la autodeterminación entre el conflicto de rol y la inclusión social. *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 51(4), 25-37. <https://doi.org/10.14201/scero20205142537>
- Sebastián, H. E., y de Mattos, M. O. (2020). Educación inclusiva: Lo que piensan los profesores sobre la inclusión. *Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2(10), 417-432. <http://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/view/123/140>

- Serrano, R. M.; Nadal, I.; López, M. B. (2022). Aportaciones de las TIC a la práctica coral inclusiva. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 19, 141-152 <https://dx.doi.org/10.5209/reciem.74303>
- Terziyska, P. (2020). Musical activities in support of inclusive education. *Pedagogy*, 92(1), 71-83.
- Tobón, I. C. (2020). Diseño Universal de Aprendizaje y currículo. *Sofía*, 16(2), 166-182. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.957>
- Totoricagüena, M. (2021). Reseña de la obra de Gluschankof, C. y Pérez-Moreno, J. (eds.) (2017). La música en Educación Infantil. Investigación y práctica. Dairea. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical – RECIEM*, 18, 265-269. <https://doi.org/10.5209/reciem.75314>
- Valenzuela, R., Codina, N. & Pestana, J.V. (2017). Self-determination theory applied to flow in conservatoire music practice: The roles of perceived autonomy and competence, and autonomous and controlled motivation. *Psychology of Music*, 46(1), 33-48. <https://doi.org/10.1177/0305735617694502>
- Villegas, F. (2019). Necesidades específicas de apoyo educativo: tasas de prevalencia y análisis prospectivo. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 66-77. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/514/489>