

Música, danza e inclusión en el contexto educativo: una revisión bibliográfica

Manuel Tizón

<https://orcid.org/0000-0001-5066-2553>

(Universidad Internacional de La Rioja, UNIR/ Facultad de Artes y Ciencias Sociales/
Departamento de Música, La Rioja, España)

Rosa de Las Heras Fernández

<https://orcid.org/0000-0001-5221-1086>

(Universidad Internacional de La Rioja, UNIR/ Facultad de Artes y Ciencias Sociales/
Departamento de Arte, La Rioja, España)

Resumen: La música y la danza como actividades artísticas funcionan muchas veces como elementos de integración en las aulas. Así, el presente trabajo hace una revisión bibliográfica de música danza e inclusión de los últimos 14 años. Para ello, se han cogido bases de datos de Web of Science con unas palabras clave determinadas. No se ha excluido ningún tipo de inclusión, es decir, se han valorado todas aquellas que tuvieran relación con la música, de tal manera, se han encontrado trabajos relacionados con la inclusión social, educativa, cultural o laboral. Con respecto a los colectivos, las palabras clave ya acotan de algún modo los perfiles, focalizados en todo momento en la educación. Según nuestra división y en estrecha relación con los objetivos de este trabajo, se encuentran seis temáticas diferenciadas, las cuales serán analizadas en este trabajo. Además, los resultados muestran que la relación entre música y danza e inclusión social es un tema de actualidad. Por último, se encuentra necesaria una mayor investigación en el campo, en donde se planteen un mayor número de propuestas en más colectivos.

Palabras clave: música e inclusión. danza e inclusión. arte e inclusión.

Music, Dance and Inclusion in the Educational Context: A Literature Review

Abstract: Music and dance, as artistic activities, often function as elements of integration within the classroom. Thus, this paper presents a literature review on music, dance, and inclusion over the last 14 years. For this purpose, Web of Science databases were used with specific keywords. No form of inclusion was excluded—that is, all instances related to music were taken into consideration. As a result, studies addressing social, educational, cultural, or labor inclusion were identified. Regarding target populations, the keywords helped narrow the scope, maintaining a constant focus on education. According to our classification and closely aligned with the objectives of this study, six distinct thematic categories were identified and will be analyzed in this paper. The results also indicate that the relationship between music, dance, and social inclusion remains a relevant topic. Finally, the findings point to the need for further research in this field, with more proposals aimed at a wider range of groups.

Keywords: music and inclusion. dance and inclusion. art and inclusion.

La música y la danza son elementos indispensables en la educación integral de las personas. Ambas materias, además de ser materia de estudio, han servido como medios y herramientas para el aprendizaje de otras áreas o la mejora de las distintas capacidades del alumnado. La música y la danza son materias de aprendizaje que se incluyen en la enseñanza general, pero, además, son materias transversales, mediante las cuales se aprenden otros contenidos o asignaturas que contribuyen al desarrollo de distintas capacidades en el alumnado. Los diferentes estilos de músicas y danzas han servido para socializar y unir culturas, ya que, al igual que el resto de las artes, son medios de comunicación e interacción social en alumnos/as con diversas capacidades (Coy; Martín Padilla, 2017). Por ese motivo, resulta imprescindible apreciar la naturaleza de las actividades artísticas a la hora de tenerlas en cuenta para su integración en el aula. Por otra parte, la música y la danza han sido utilizadas para la mejora de aspectos físicos (Monteiro; Almeida; Bueno, 2020) y habilidades motrices en diferentes tipos de alumnado. También han sido empleadas para la mejora emocional del alumnado (Montero, 2019). Es por ello, que resulta fundamental que los/as docentes consideren el poder transformador de la música y la danza a la hora de seleccionar y abordar los diferentes contenidos en el aula, sea cual sea el nivel educativo.

Llegados a este punto, cabe preguntarse si existen suficientes estudios que aborden reflexiones sobre el papel de la música y la danza para la mejora social, física e intelectual, incluyendo los diferentes tipos de alumnado. Así, este manuscrito expone una revisión bibliográfica sobre los estudios existentes de música y danza relacionados con la inclusión, todo ello con el objetivo de determinar y analizar los tipos y bloques temáticos de las distintas investigaciones.

Por tanto, la principal razón de este trabajo estriba en la importancia que se ha ido desarrollando en esta última década sobre la inclusión en el aula. Creemos, además, que el fenómeno musical y lo derivado de ello, como la danza, son parámetros indispensables para la formación integral del estudiantado.

1. Material y métodos

. Diseño: se realizó una revisión de artículos científicos en la rama de la educación musical y la danza y su relación a la inclusión.

. Estrategia de búsqueda: para llevar a cabo la búsqueda se han empleado las bases de datos de la *Web of Science*. Con respecto al rango de años, se han seleccionado los artículos publicados desde el 2010 a marzo del 2023 (14 años). Se ha creído interesante coger desde este año por una cuestión de acotar fechas y establecer un rango que pueda ser abordado para un trabajo de este tipo. Las palabras usadas para esta selección fueron todas en inglés. Por un lado, se seleccionó en topic *music* “and” *inclusive education*; por otro, *dance* “and” *inclusive education*, estas palabras clave han sido seleccionadas de la base de datos de tesoro de la UNESCO. Se han seleccionado las colecciones de SC-EXPANDED (*Science Citation Index Expanded*), SSCI (*Social Citation Index*) y A&HCI (*Arts & Humanities Citation Index*), la razón estriba en la necesidad de acotar la búsqueda a unas bases de datos concretas.

. Criterios de inclusión y extracción de datos: con respecto al primer grupo —*music and inclusive education*— se han seleccionado aquellas que tenían o *music* o *inclusive education* en el título, en el resumen o en las palabras clave. Con respecto al primer grupo, de 205 se han seleccionado 69 documentos

atendiendo a las características comentadas, por tanto, 136 se han desechado porque, aunque podría aparecer alguna de estas palabras en el resumen o título, no eran vinculantes con respecto a esta búsqueda, en gran medida, porque estas palabras no formaban parte de la temática en cuestión ni tan siquiera de un modo transversal. En referencia al grupo de danza, se ha hecho exactamente lo mismo que con el primer grupo. En el grupo —*dance and inclusive education*— en ese caso se seleccionaron aquellas que tenían o *dance* o *inclusive education* en el título, en el resumen o en las palabras clave. Obtuvimos 32 documentos en la búsqueda, de los cuales, 4 se desecharon por no aparecer las palabras en el resumen, título o palabras clave. De esos 28, 14 se descartan por no ser vinculantes, una vez más, por la misma razón que en el grupo anterior. Por tanto, nos quedan un total de 14 artículos. La búsqueda se ha realizado en el mes de marzo del 2023.

. Análisis de datos: una vez vista y analizada la temática de cada uno de los documentos seleccionados, los datos se analizaron en torno a 6 temáticas. Estas temáticas surgen del análisis realizado de los trabajos manejados según los criterios de inclusión de este trabajo. En todo caso, estas temáticas no son excluyentes entre ellas, y la inclusión que hemos hecho en torno a ellas no es en ningún caso absoluto. Explicaremos los pormenores de estas temáticas en el siguiente apartado.

2. Análisis de datos y resultados

Como veníamos diciendo anteriormente, las distintas temáticas siguen un criterio aproximado, es decir, no son excluyentes entre ellas, ya que, en una misma temática pueden convivir características de otras áreas; serían las siguientes:



Fig. 1: Catalogación de resultados música, danza e inclusión. Elaboración propia.

Reducir fronteras (integración, socialización, inclusión, etc.)

Este es uno de los ítems más abundantes en la búsqueda que se ha realizado. Dentro del mismo, se encuentra que la música sirve como herramienta de inclusión en distintos colectivos. Por ejemplo, se hallan artículos que emplean diversas danzas o músicas para ayudar a integrarse o socializarse, como es el caso de Carvalho *et al.* (2020), cuya propuesta se basa en el uso del hip-hop para mejorar la inclusión

social, al proporcionar, de esta manera, momentos de reconocimiento social y de producción de lenguaje en adultos con discapacidad intelectual y autismo. Es habitual encontrar a las músicas populares como llaves para diversas propuestas, tal y como ocurre con Radicchi, Papertalk y Thompson (2019), quienes abordan el prejuicio a través de clases de capoeira en una escuela del oeste australiano. En este trabajo se llevaron a cabo cinco clases de capoeira en una escuela de primaria del país con estudiantes de quinto y sexto grado. Estas actividades tenían como propósito crear un ambiente positivo, fomentando la empatía a una cultura distinta, creando diálogo y positividad en el aula. Se analizaron las respuestas de treinta y un participantes (tres se desecharon), focalizando la atención en los aspectos positivos y negativos. Los resultados mostraron positividad, destacando así la sensación de bienestar (alegría), siendo la música y la danza elementos importantes en este estado de ánimo. Además, el estudiantado empatizó con la nueva cultura a través de dibujos y comentarios. Del mismo modo, la colaboración con los profesores fue vital para una buena retroalimentación y participación del alumnado. Se concluye, así, que la capoeira es una herramienta interesante para promover la salud mental, tolerancia y empatía hacia otras culturas. De esta manera, se mejora la competencia intercultural del alumnado. Además, los/as autores/as sugieren la necesidad de realizar trabajos más extensos para evaluar el impacto de estos recursos en el aula.

Otro trabajo en esta línea de aprender músicas no occidentales para reducir fronteras (además de generar conocimiento) lo encontramos en Benson *et al.* (2022) o en Dawn y Akombo (2022). En este último trabajo, los autores proponen la enseñanza de música keniana a estudiantes australianos, promoviendo la ruptura de barreras que propagan el eurocentrismo en la educación musical.

Como ya se comentaba anteriormente, las músicas populares son muy empleadas en la inclusión, como ocurre en Nompula (2011), en donde la autora defiende el empleo de la música africana como herramienta inclusiva. Su artículo tenía como objetivo investigar las habilidades cognitivas, psicomotoras y afectivas que se desarrollan en el alumnado que estudia música africana. Este trabajo deja el camino allanado para ofrecer herramientas a los educadores y educadoras para la incorporación de estas músicas en pro de un aprendizaje musical inclusivo. En una misma línea de la música africana, Nzewi y Omolo-Ongati (2014) defienden que el espíritu africano de humanidad fomenta la participación inclusiva que une a los participantes en situaciones de aprendizaje basadas en la interpretación. Otra opción aborda la inclusión de músicas populares. Tal es así, que Kallio (2017) propone el uso de estas músicas como un medio democrático e inclusivo en el aula. En este trabajo se estudian las variables a tener en cuenta para su inclusión en el aula. En Rinde (2022) se plantea un estudio relacionado con lo que se comenta, ya que en la escuela primaria de Noruega se estudia como los docentes perciben y promueven un entorno escolar inclusivo para los niños inmigrantes recién llegados a través de la música.

La reducción de fronteras también compete a otros colectivos como los ciegos, de hecho, Mandanici *et al.* (2018) proponen el uso de programas para ayudar a este colectivo a estudiar la armonía tonal, la composición o la escucha en general. Además, plantean otros sistemas para ayudar a los niños y niñas invidentes a caminar en línea recta siguiendo un sonido. Lo mismo ocurre en trabajos con discapacidad auditiva, como por ejemplo en Sánchez (2021), en donde el autor encuentra que el repertorio puede ser el mismo, siendo de vital importancia cambiar el método.

Más trabajos con alumnado de discapacidad lo encontramos en Draper y Bartolome (2021), en Esclapés *et al.* (2021), en donde se plantea el uso de una flauta para una mano funcional, o en Levstek *et al.* (2021); en este último caso se trabaja con alumnado de entornos económicos bajos. Se demuestra que trabajando la inclusión se mejora la autoexpresión y gestión de las emociones, se trabaja la identidad musical y la confianza y se conservan los vínculos sociales más preciados. Del mismo modo, contribuciones como el de Berbel-Gómez *et al.* (2021) proponen usar la percusión para fomentar la sensación de grupo, dándole valor a este instrumento como herramienta cohesionadora.

En esta reducción de fronteras de distintos colectivos, encontramos también el empleo de la ópera como vehículo de entendimiento entre músicos/as y no músicos/as (Harries, 2020. Jim, 2020) o incluso, planteamientos de qué se puede hacer para enseñar canto a las personas transexuales por la cuestión del género (Cayari, 2018). Lo mismo ocurre en Serrano *et al.* (2022), en donde se discute cómo las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden contribuir a una práctica coral inclusiva. Se argumenta que las TIC pueden mejorar la accesibilidad, la diversidad y la inclusión en la enseñanza coral. Los autores presentan varios ejemplos de cómo las TIC pueden ser utilizadas para promover la inclusión y la participación en la práctica coral.

Por último, y como elemento de reducción de fronteras, encontramos trabajos en los que se proponen sistemas específicos de evaluación para alumnado con necesidades especiales; estos sistemas se centraron en los estándares de rendimiento del currículo (Chorong, 2022). Es igualmente interesante el planteamiento de la coevaluación cuando se habla de inclusión. En el trabajo realizado por Walkup-Amos (2020) se utiliza la tutoría recíproca, en donde cada pareja está formada por un alumno o alumna académicamente más competente o con mejores capacidades cognitivas que el otro, para así alternarse como tutor y tutorado. También se emplea el aprendizaje cooperativo, en donde se tienen en cuenta cuestiones afectivas del alumnado de un grupo con respecto al otro. En este trabajo se observa que los docentes tienen un papel clave como facilitadores del proceso, no solo observando y guiando, sino construyendo los distintos grupos de trabajo en función de las características y necesidades.

Crear conocimiento

Sin ser un apartado excluyente, tal y como se comentaba en anteriores líneas, la creación de conocimiento es palmario cuando se trabaja con inclusión. En realidad, si hay mayor aceptación o entendimiento con respecto a un colectivo porque se ha trabajado de una determinada manera, de algún modo, se está creando conocimiento. Pero aquí nos centramos en conocer culturas, conceptos o elementos que van más allá de la simple tolerancia.

Un caso muy interesante lo encontramos en Carpio, Amérigo y Durán (2017), donde se emplea la música para representar imágenes mentales de cuadros artísticos de distintas épocas en alumnado ciego. En este experimento, la música pasó a ser un elemento fundamental, ya que ayuda a recrear épocas. En un extremo opuesto, pero igualmente adquiriendo valores competenciales, encontramos el trabajo de Crawford (2020) o el de Santos, Tubera y Martin (2015), donde se plantea como objetivo secundario la adquisición de competencias interculturales.

El conocimiento también incluye la música y la danza como contenidos específicos. Así, en el trabajo de Garrett y Wrench (2018) se escolariza a varones provenientes de entornos socioeconómicos desfavorecidos, haciéndoles participar en actividades de danza (percibidas como femeninas) con el propósito de abordar aspectos relativos a pedagogía de la danza, la inclusión y el género. También el movimiento y la danza se ha empleado como terapia para el desarrollo de la imaginación creativa en niños con retraso (Dmitriev, *et al.*, 2020)

En lo referente a la música, encontramos el trabajo de Henley (2017), en donde investigan el grado de musicalidad que tiene el estudiantado de magisterio de primaria, para así poder adecuar formación. Una de las finalidades de este trabajo fue practicar y modelar una pedagogía inclusiva eficaz en relación con la temática planteada. Por otro lado, en Hsiao *et al.* (2017) se investiga en torno a la toma de decisiones en estudios de casos de niños y niñas con discapacidad que estudian música. Las conclusiones que se extrajeron de este trabajo incluyeron: la resistencia a lo desconocido, el lenguaje de la negociación, el proceso de toma de decisiones y la transformación (con tres subtemas: del miedo a la estigmatización a la autodefensa, del resentimiento a la aceptación y el compromiso, y de la reacción a la proactividad).

Docentes: formación, experiencias y análisis de situaciones

En este ítem entran todas aquellas investigaciones relacionadas con la formación del profesorado en temas de inclusión y música, experiencias vividas en el aula con respecto al profesorado y al análisis de situaciones de profesorado.

Un ejemplo de ello lo encontramos en Mellizo *et al.* (2023), ya que se exploran las experiencias del profesorado a la hora de compartir canciones de diversos contextos culturales en un aula de música universitaria, estudiando y focalizando el trabajo en los desafíos y oportunidades encontrados en un entorno de enseñanza en línea. Se identifican dos características principales: conexión e incertidumbre. Con respecto a la conexión, el profesorado siente una fuerte conexión con sus raíces culturales y las piezas escogidas, de este modo, estas canciones fomentaron el sentido de identidad, nostalgia y orgullo. En las intervenciones la música desempeñó un rol fundamental en la enseñanza en línea con respecto a las experiencias de música del mundo no virtual. Además, la conexión entre el profesorado y el alumnado fue muy sugerente, ya que se fomentó la participación y creatividad comunitaria. Con respecto a la incertidumbre, estuvo de algún modo presente debido a los desafíos, en algunos aspectos, a la enseñanza virtual, con barreras lingüísticas, problemas técnicos, etc. Los profesores tuvieron que adentrarse, no solo en su papel de educadores, sino también en formadores culturales. También, se reconoce la necesidad de investigaciones que ahonden en cómo los profesores pueden vincular de un modo exitoso la sensibilidad cultural con la música propia del contexto en el que se desarrolla la docencia. Hay otros apartados importantes como las elecciones pedagógicas o la humildad y respeto mutuo. Con respecto a la primera, aborda cómo las elecciones se ven influenciadas por las raíces de los profesores, sobre el método en cuestión para este acercamiento —por ejemplo, el uso de pequeña percusión (Orff)—; en referencia a la segunda, la humildad se vinculó a aceptar la incertidumbre y apreciar la experiencia de los/as compañeros/as. Como conclusión, este trabajo reconoce la necesidad de la diversificación de los planes de estudio incluyendo músicas diversas en cuanto a su cultura. Esta conexión e incertidumbre enfatiza la importancia

de la humildad y respeto hacia otras culturas. Por último, este trabajo sirve de plataforma para que el profesorado de música se involucre como portador de cultura en entornos culturales diversos e inclusivos.

Otro ejemplo de trabajo en esta línea se encuentra en Tuinstra (2019), donde, a través de distintos cuestionarios, se observa que el alumnado de los profesores y profesoras que incluyen prácticas no occidentales a la hora de enseñar música muestran una mayor alegría, autoexpresión, compromiso, apertura mental y empatía hacia los demás. Este tipo de herramientas, es decir, emplear músicas indígenas o similar, ayuda a reducir brecha entre distintas culturas, pero, en el caso de Williams (2014), se argumenta que es posible que las escuelas vayan más allá del contenido tradicional de la educación física y la danza. En este trabajo se refuerza la idea de enseñar las danzas indígenas de modo respetuoso, con la participación de personas de esa etnia, en términos de enseñanza activa en el aula. Derivado de esto mismo, se enfatiza el método de trabajo conjunto de los profesores de Educación Física y las comunidades indígenas para llevar a cabo proyectos educativos de mayor calado. En todo caso, la metodología de esta intervención puede dividirse en cinco elementos importantes. El primero es el enfoque, siendo este un enfoque cualitativo; el segundo, son los participantes, siendo seis profesores de Educación Física y tres de Música, todos ellos de Educación Secundaria; el tercero versa sobre la actividad, la cual se basó en que los profesores no indígenas aprendían de los tutores de danza de las Islas del Estrecho de Torres; el cuarto se refiere a la recogida de datos, en donde se realizaron entrevistas grupales e individuales, grabándose para su posterior análisis; y, por último, el análisis de datos, en donde se aplicó un enfoque de análisis temático. En términos generales, las conclusiones apuntan a un escenario positivo y con ciertos desafíos. En primer lugar, el profesorado valoró de un modo muy positivo la realización de esta actividad, la cual gozaba de una carga multicultural evidente. Con respecto a los desafíos, el profesorado reconoce su falta de conocimiento sobre la cultura indígena y defendieron la inclusión de estos contenidos en el currículo. Todo esto, conlleva, según los propios docentes, un apoyo de las instituciones por medio de una formación continua del profesorado.

Una autora que ha analizado los métodos inclusivos en el contexto chino es Marina Wong, quien pone en evidencia la necesidad de una revisión profunda de los métodos inclusivos de música en el país asiático (Wong; Chik, 2015). También, algunos trabajos exponen los instrumentos empleados para medir la inclusión (Wong; Chik; Chan, 2016) o analizan distintos entornos inclusivos en (Wong; Chik, 2016; Wong; Chan; Chik, 2019). Y es que hay reflexiones sobre la preparación de los futuros profesores de música extranjeros —en concreto ucranianos— para trabajar con alumnos de necesidades educativas especiales (Ovcharenko *et al.*, 2021).

Dentro del análisis y reflexiones de propuestas inclusivas, es representativo el trabajo de Laes y Westerlund (2018), quienes, a través de una intervención a pequeña escala, proponen que músicos y músicas con discapacidad dirijan talleres para estudiantes de magisterio musical durante tres años consecutivos. Los resultados y observaciones dan lugar a escenarios de aprendizaje bidireccional muy interesantes, reflexionando acerca de la jerarquía en el aula y de una formación amplia del docente.

No pasan desapercibidas reflexiones acerca de lo que piensan los profesores acerca de la justicia social, la cual, entra en directa consonancia con la inclusión y la música. Tal es así, que Salvador y Kelly-McHale (2017) descubren que a pesar de que un gran número de docentes se muestran sensibilizados

y sensibilizadas con esta justicia, un 50% de estas personas definieron la justicia social en términos de no tener en cuenta las diferencias existentes entre colectivos. Entre el 10% y un 15% rechazaron la necesidad de abordar los temas de justicia social en la formación de los profesores de música en EE.UU., arguyendo que ese no era su trabajo y/o que era una pérdida de tiempo que debería invertirse en los contenidos del aula. Esta misma autora con otros coautores y coautoras (Salvador; Paetz; Tippetts, 2020) llevan a cabo un análisis sobre las creencias pedagógicas de profesores y profesoras. Entre estas creencias encontramos la inclusión, la receptividad, la equidad y la justicia, elementos fundamentales para llevar a cabo lo que denomina “procesos de aprendizaje transformador” (*transformative learning processes*).

Dicho esto, no deja de ser un reto actual llevar a cabo la inclusión en el aula de música, ya que Gous-Kemp (2014) deja en evidencia la falta de material existente en las clases de armonía cuando llevamos a cabo metodologías inclusivas, así como las barreras retadoras con las que se encuentra el/la docente en diversos contextos.

Además de todo lo anterior, se encuentra también dentro de la inclusión lo que se ha denominado activismo docente. En Laes y Schmidt (2016) y Laes (2017) se investigan los potenciales de la inclusividad dentro de los enfoques de la investigación participativa, especialmente en lo que respecta a las personas etiquetadas como discapacitadas para el aprendizaje. Según los autores, el activismo docente es clave para todas aquellas prácticas inclusivas y la disposición política en la educación musical.

Con respecto a lo que se investiga en el último lustro, indicar que encontramos algunas líneas semejantes, como por ejemplo ocurre en Kin (2020). Este investigador analiza las funciones de los profesores para crear y gestionar un clima prosocial en el aula en el que puedan tener lugar interacciones sociales naturales entre todos los alumnos como miembros de un grupo; aquí, la música funciona como un elemento de cohesión social, cuestión de especial interés en el ámbito de la inclusión. De esta manera, tanto para los profesores como para los alumnos, las actividades de ritmo y danza tienen un impacto global positivo tanto en el funcionamiento profesional, como el educativo y el socioemocional (Kourkoutas, 2021).

En Won (2021) se analizan precisamente sistemas inclusivos que se emplean en el aula como el WHERETO. Del mismo modo, en Won (2022) se propone una metodología específica para trabajar la inclusión en el aula de música con alumnado de necesidades especiales. Así, los jóvenes y adultos con síndrome de Williams aprendieron habilidades para la vida a través de la música (Erasmus 2021).

De un modo análogo, siguen apareciendo trabajos que buscan conocer la situación de los profesores que trabajan con invidentes. En Pino (2022) —y un trabajo anterior en Pino (2021)—, a través cuestionarios abiertos y una entrevista semiestructurada, se recogen las percepciones de los docentes sobre los recursos, los procedimientos que se emplean y el impacto de lo aprendido; los resultados destacan la importancia de la adquisición de recursos inclusivos para el buen desempeño en el aula.

Por último, encontramos algún trabajo que se centra en análisis de género, como por ejemplo Pilkington, (2022), quien analiza qué entorno es necesario para los profesores queer. Este artículo sugiere que la heteronormatividad en la educación musical debería cuestionarse para permitir un espacio inclusivo y de afirmación para los educadores musicales queer y el alumnado. Además, algunos estudios como De Bruin (2022) analizan los enfoques y perspectivas del profesorado de jazz ante un entorno predominantemente masculinizado, teniendo en cuenta los colectivos LGBTQIA+.

Reflexión, conceptualización y análisis

En este ítem se muestran artículos que no se vinculan a la formación del profesorado y que, además, se relacionan con una reflexión sobre la inclusión y la música o danza, se proponen conceptualizaciones de diversa índole o se analizan sistemas inclusivos. De este modo, Dardomy y Smith (2017) observan que los niños y niñas inmigrantes de 9 años en Irlanda tienen menos probabilidades de participar en actividades de danza, dando lugar a sujetos con menos interacción social en esta línea. Fuera de esta revisión y completando el trabajo de Dardomy y Smith, Sanderson (2008) explica que, detrás de las razones de esta exclusión social y educativa de cierto alumnado, podría estar la oferta limitada de danza en Plan Nacional de Estudios en Inglaterra.

Siguiendo el aspecto de la observación, Bell *et al.* (2020) observan la importancia de eventos como los hackatones para promover la inclusión entre las personas con discapacidad, ya que, a través de estos encuentros, músicos/as, educadores/as, programadores/as y diseñadores/as de software y hardware trabajan de manera conjunta para abordar problemas reales de ambas partes, es decir, de personas discapacitadas y no discapacitadas. Realmente, este artículo podría entrar también en la reducción de fronteras, pero se ha considerado relevante incluirlo aquí por la carga analítica que esta fuente tiene.

La igualdad de oportunidades y la inclusión forman un nexo indiscutible. Por eso, dentro de este lineamiento se encuentran algunas fuentes como la de Ruddock (2018), quien plantea una educación musical con igualdad de oportunidades para aquellas personas “más musicales” o “menos musicales”; este autor defiende a través de su trabajo un plan de estudios enriquecido y amplio. Un caso similar, pero en el ámbito de la danza, es el que propone Zitomer (2017), quien, a través de entrevistas, observaciones y notas de campo, observa que los profesores y profesoras de danza valoran la inclusión y la danza como medio para permitir la exploración del movimiento de su propio alumnado. Otros trabajos como el trabajo de Frega y Limongi (2019) se antoja como una fuente de gran interés, ya que se lleva a cabo un análisis de “El sistema”, un programa de educación musical inclusivo surgido en Venezuela, cuya misión es promover la educación musical para crear proyectos en orquestas y coros. En torno a este programa, se han creado otras investigaciones como la de Tsaklagkanou y Creech (2021), quienes, a partir de otros planteamientos similares al Sistema como es la Orquesta Nacional para Todos (*National Orchestra for All, NOFA*), hacen un análisis de las experiencias de los integrantes.

Más trabajos en la línea del análisis de entornos para trabajar personas con necesidades especiales los encontramos en Borin (2021), en Sabbatella y Barrio (2021), quienes analizan la situación de la ley actual en España ante el reto de la inclusión de alumno ANEE (necesidades educativas especiales), en Draper (2022), en donde se analiza cómo responden alumnos con espectro autista en un entorno de inclusión total.

Muy en relación con el anterior párrafo, Henning y Schult (2021) centran su trabajo en una participación musical extracurricular de estudiantes con necesidades educativas especiales en el sistema educativo alemán. Uno de los objetivos de este trabajo es demostrar si existe equidad en la participación de actividades musicales en el alumnado con y sin necesidades educativas especiales, respectivamente. Los/as autores/as demuestran que, en cuanto a la asistencia a eventos culturales (conciertos y obras de teatro), no existen diferencias, aunque sí aparece una distancia en la enseñanza musical extracurricular.

También, el alumnado de escuelas especiales (instituciones educativas diseñadas para el perfil de alumnado con necesidades educativas especiales) tienen menos probabilidad de participar en enseñanzas musicales extracurriculares que el alumnado de escuelas regulares. Esta aparente paradoja puede deberse, en parte, a que en las escuelas especiales los recursos pueden estar más enfocados a las necesidades específicas de este grupo de alumnado, , las actividades extraescolares quedan en segundo plano de importancia. En todo caso, los hallazgos de este trabajo son indicadores de la importancia de tratar las desigualdades de los grupos en términos de formación musical, todo ello en un contexto de educación inclusiva. Se sugiere, por un lado, que los profesores de música refuercen la formación al grupo de alumnado con necesidades especiales con menos exposición a la música, y, por otro, se destaca la importancia y necesidad de colaboración con entidades externas para favorecer la experiencia musical del alumnado.

Musicoterapia, danzaterapia e inclusión

La musicoterapia se ha empleado en numerosas ocasiones en entornos inclusivos. Un trabajo interesante corresponde al de Del Barrio, Sabbatella y Mercadal (2019), ya que plantean Propuesta Educativa de Atención a la Diversidad del Alumnado de Educación Infantil y Primaria en un colegio de Zaragoza. Trabajaron con niños con DI (discapacidad intelectual), TEA (Trastorno del espectro autista), DF (discapacidad física), TDAH (trastorno por déficit de atención e hiperactividad), TGC (trastorno grave de la conducta), RGD (retraso global del desarrollo), y, a través de distintas actividades, demuestran que la música les ayuda en distintas áreas, como por ejemplo la motricidad, autoestima, autoconfianza o memoria fonológica. Es frecuente, por tanto, encontrar trabajos que propongan una metodología para trabajar musicoterapia en el aula con la ayuda del profesorado (Steele *et al.*, 2022). En estrecha relación a esto, Teixeira-Machado (2015) demuestra como mejora el comportamiento psicomotor de un varón de 15 años con autismo con 120 sesiones de danzaterapia.

El siguiente artículo pone de relieve la importancia de la musicoterapia comunitaria, demostrando de este modo, que ésta puede proporcionar una experiencia de construcción de relaciones para el estudiantado universitario en un entorno inclusivo. Se trata de Schwantes y Rivera (2017), quienes llevan a cabo un estudio empleando la musicoterapia con personas discapacitadas y no discapacitadas en el entorno universitario.

Además, la musicoterapia puede ayudar a que los padres y madres con hijos e hijas de 1 a 3 años con discapacidad muestren mayor índice de interacción entre ellos y ellas, tal y como demuestra Yang (2016). En este estudio, tanto padres y madres como niños y niñas mejoraron las respuestas físicas y verbales y se mejoró la sincronía entre ambos colectivos.

Por último, encontramos una revisión de musicoterapia e inclusión, pero esta será tratada en el siguiente apartado, el cual aborda las revisiones bibliográficas.

Revisiones

Se han encontrado numerosas revisiones sobre inclusión, música y danza. En Jellison y Draper (2015) se hace un recorrido en revistas revisadas por pares desde el 1975 y 2013 sobre entornos escolares inclusivos. Este trabajo dio como resultado 22 estudios descriptivos y experimentales que pueden clasificarse y codificarse según los entornos, participantes, las variables de investigación, las medidas de generalización y la eficacia de las intervenciones. Se concluye que es necesario ampliar la investigación en contextos musicales educativos. Con la misma coautora, Brown y Jellison (2012) proponen otra revisión, pero en este caso en revistas revisadas por pares desde el 1999 y el 2009. Este trabajo se centró en la investigación musical con niños/as y jóvenes con discapacidades y compañeros/as de desarrollo típico. Los resultados revelan implicaciones en el empleo de la música especialmente con niños y niñas con autismo.

De igual modo, se encuentra una interesante revisión en Meekums, Karkou y Nelson (2015), donde se plantea una búsqueda bibliográfica hasta el 2014 de todo aquello vinculado con la depresión y la terapia de movimiento de la danza. Según los resultados encontrados, se necesita un mayor trabajo de búsqueda para evaluar la terapia de movimiento de la danza, con sus análisis económicos y medidas de aceptabilidad para todos los grupos de edad.

En torno a la mejora de la calidad de vida de ciertos colectivos, cabe mencionar la revisión realizada por Lirola *et al.* (2020), donde recopilan en torno a los programas de intervención basados en la expresión corporal para personas con discapacidad intelectual del 2010 al 2020. Se concluye que los programas de expresión corporal en discapacidad intelectual benefician a nivel físico y psicológico a este grupo, pero al igual que en Meekums, Karkou y Nelson (2015), según los autores y autoras se necesitan más trabajos en esta línea. Algo análogo lo encontramos en Walker *et al.* (2021), quienes analizan las experiencias de educadores que dan apoyo a los maestros de educación especial y otros profesionales. Otras revisiones semejantes a la comentada, la vemos en Juan-Morera *et al.* (2022), en donde se revisan las prácticas musicales inclusivas en contextos educativos no formales o en Nadal *et al.* (2021), donde se hace una revisión sobre la incidencia de la lengua de signos en la interpretación musical, “así como comprobar sus posibles aportaciones a la percepción musical de personas con o sin discapacidad auditiva a través de una revisión de la literatura académica” (Nadal *et al.*, 2021, p. 2)

En Bennett y Sena-Moore (2023) se intenta descubrir la naturaleza del aprendizaje perturbador de las normas para los profesores de música. Se demuestra a partir de 15 fuentes, que, cuando se alteran las normas en este contexto, hay una mayor probabilidad de trabajar ciertas competencias del profesorado.

Yerichuk y Krar (2019) hacen una revisión sobre el alcance de los estudios sobre música comunitaria, ya que se investiga cómo los estudiosos de la música comunitaria han asumido la inclusión. Se buscaron 47 artículos publicados en el *International Journal of Community Music* desde 2008 hasta 2018. Se concluye que los estudios de música comunitaria pueden beneficiarse de la inclusión, y apuntan a la práctica continua hacia este parámetro.

3. Discusión

El presente trabajo pone de manifiesto la importancia de la música y la danza en la inclusión educativa. A través de los documentos recogidos en los últimos 14 años, se evidencia que estas herramientas facilitan la socialización, integración, desarrollo de habilidades motrices y cognitivas, así como la mejora del bienestar emocional. Del mismo modo, se identifican en los últimos años, trabajos que reflejan un creciente interés por la aplicación de este tipo de metodologías en contextos educativos, lo cual también pone de manifiesto la importancia de una mayor investigación en ciertas áreas. Por ejemplo, encontramos muy pocos trabajos longitudinales, faltan trabajos en poblaciones específicas, se necesitan más propuestas inclusivas y sostenibles, mayor investigación en cuanto a la educación digital, cuestiones de evaluación en el campo de la inclusión, más trabajo en torno a la intersección entre la música y la danza y otros campos como el arte, etc.

Con respecto a las temáticas, se muestran 6 bloques temáticos en los que la música y la danza abordan la inclusión. Por un lado, el tema de la integración, socialización e inclusión señala que el empleo de músicas inclusivas es un tema que preocupa a diferentes autores y autoras (Wong; Chik, 2015. Wong; Chik; Chan, 2016. Wong; Chik, 2016. Wong; Chan; Chik, 2019). Así, incluye empleo de músicas no occidentales (Tuinstra, 2019. Williams, 2014. Nompula, 2011. Mellizo *et al.*, 2023), músicas populares (Kallio, 2017) en definitiva, “no académicas”, apostando por otro tipo de músicas coincidiendo con estudios que señalan la importancia de la introducción de músicas de diferentes culturas en el aula (Castro, 2003. Cremades; Lorenzo; Herrera, 2010. Cremades; Herrera; Lorenzo, 2011. Herrera; Cremades; Lorenzo, 2010) incluyendo también el folclore y el flamenco como estilos a tener en cuenta (De Las Heras-Fernández, 2020. Ruz *et al.* 2019). Estos autores y autoras consideran que la inclusión de estilos de música de diferentes culturas, incluyendo el folclore y el flamenco, sería beneficiosa para la mejora de la motivación del alumnado además de una forma de inclusión de alumnos de diferentes culturas, etnias, etc. Por otro lado, con respecto al bloque de conocimiento, se muestran trabajos que señalan la música y la danza como contenidos apropiados para favorecer la inclusión en el aula además de materias y áreas de conocimiento que sirven para el conocimiento de otras artes como la pintura. Esto se relaciona en diferentes estudios en los que se destacan los recursos visuales, audiovisuales y artísticos como herramientas de aprendizaje (Regis; Callejón, 2015).

Además, se han señalado investigaciones que reflexionan sobre la sensibilización del profesorado hacia la inclusión de diferentes músicas, los métodos, los instrumentos de medición, el material, la justicia social... cuestiones que han sido tratadas por diferentes ramas del arte (Neves, 2017).

En lo referente a los elementos de conceptualización y análisis sobre la inclusión, se han destacado estudios que muestran las dificultades de acceso a actividades de danza como justificación a la falta de integración social. Otros proponen encuentros que favorezcan la inclusión de personas con discapacidad y sin ella, además de alumnado con talento musical/dancístico o que carezca de ello para el enriquecimiento mutuo o para programas de educación musical que promuevan la inclusión. Todo ello, se relaciona a su vez con estudios que enfatizan en la importancia de las artes en la educación y la inclusión (Cárdenas; Troncoso, 2014. Cárdenas; Barriga; Lizama, 2017).

Con respecto a la musicoterapia, danzaterapia e inclusión, se han señalado diferentes estudios con alumnos de diversas capacidades, al igual que otros estudios que han abordado la arteterapia con alumnos que tienen discapacidades graves (Michalík, *et al.*, 2011).

El manuscrito ha señalado diferentes revisiones en las que la música y la danza se han presentado en diversos entornos escolares inclusivos: revisiones de intervención musical con niños/as y jóvenes discapacitados/as fundamentalmente con autismo y música comunitaria; revisiones que incluyen la danza como terapia en la depresión y que tratan programas de expresión corporal como mejora integral para personas con discapacidad intelectual. Esto coincide con estudios en los que se utiliza el arte como medio para la mejora en alumnos con espectro autista (Coy; Martín, 2017), incapacidad intelectual (Cárdenas; Barriga; Lizama, 2017) además de utilizar el arte como mejor forma de expresión para mejorar la salud mental (estrés y ansiedad) provocada por la situación de pandemia Covid-19 (Medeiros *et al.*, 2020).

Consideraciones finales

El empleo de las metodologías inclusivas en el ámbito de la música y la danza promueve no solo la formación artística y lúdica, sino también la inclusión en el ámbito educativo. Esto genera ambientes sostenibles, es decir, mayor equidad y participación del alumnado independientemente del contexto o de la situación particular; por eso, la inclusión puede generar un impacto positivo en el aprendizaje, tanto de la materia propiamente dicha, como de todo lo que rodea a la misma.

En definitiva, podemos decir que la música, la danza y la inclusión en el aula son aspectos que debido a su importancia deben ser tratados con la rigurosidad y profundidad que requieren. Esta revisión incluye varios aspectos que han sido abordados, otros muchos que deberían tratarse en profundidad, y posibles futuras líneas de investigación que arrojen luz a diferentes situaciones reales que están presentes o que pueden surgir en el aula. Del mismo modo, y, como comentario final, es de vital importancia que las instituciones educativas integren la inclusión como práctica habitual en el aula.

Referencias

- BELL, Adam; BONIN, David; PETHRICK, Helen; ANTWI-NSIAH, Amanda; MATTERSON, Brent. Hacking, Disability, and Music Education. *International Journal of Music Education*, v. 38, n. 4, p. 657-672, 2020. <https://www.doi.org/10.1177/0255761420930428>
- BENNETT, Catherine.; SENA MOORE, Kimberly (2023). Norm-Disruptive Learning and Music Teacher Competency Development: A Thematic Synthesis. *International Journal of Music Education*, v. 41, n. 1, p. 20–37, 2023. <https://doi.org/10.1177/02557614221093699>
- BENSON, Elizabeth; ROBINSON-MARTIN, Trineice; NAISMITH, Marisa. Practicing Equity, Diversity, Inclusion, and Belonging in the Singing Voice Studio. *Voice and Speech Review*, v. 16, n. 2, p. 166-179, 2022. <https://doi.org/10.1080/23268263.2021.1964723>
- BERBEL-GOMEZ, Noemi; LOPES, Eduardo; DÍAZ-GÓMEZ, Maravillas. Conectando redes através da percussão: o ritmo como prática inclusiva em projetos sócio-educativos. *Revista Música Hodie*, v. 21, 2021. <https://doi.org/10.5216/mh.v21.69364>



- BROWN, Laura; JELLISON, Judith. Music Research with Children and Youth with Disabilities and Typically Developing Peers: A Systematic Review. *Journal of Music Therapy*, v. 49, n. 3), p. 335-364, 2012. <https://doi.org/10.1093/jmt/49.3.335>
- CÁRDENAS, Ramón; TRONCOSO, Andrés. Importancia de las artes visuales en la educación: Un desafío para la formación docente. *Revista Electrónica Educare*, v. 18, n. 3, p. 191-202, 2014. <https://www.doi.org/10.15359/ree.18-3.11>
- CÁRDENAS, Ramón; BARRIGA, Alejandra; LIZAMA, Julio. La expresión artística como estrategia didáctica para el desarrollo de la afectividad y la autoestima en una persona con Discapacidad Intelectual y Síndrome Alcohólico Fetal (SAF). *Arte, Individuo y Sociedad*, v. 29, n. 3, p. 205-222, 2017. <https://doi.org/10.5209/ARIS.53623>
- CARPIO, Carmen, AMÉRIGO, María, y DURÁN, Manuel. Study of an Inclusive Intervention Programme in Pictorial Perception with Blind and Sighted Students. *European Journal of Special Needs Education*, v. 32, n. 4, p. 525-542, 2017. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1297567>
- CARVALHO, Ingrid; KLEIN, Joyce; PESSOA, Daiane, CHICON, José F.; SÁ, Maria das Graças. A linguagem como instrumento de inclusão social: uma experiência de ensino do hip hop para jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo. *Movimento: Revista da Escola de Educação Física (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)*. v. 26, p. 1-13, 2020. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.91403>
- CASTRO, Manuel. *Música para todos: una introducción al estudio de la música*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica, 2003.
- CAYARI, Christopher. Demystifying Trans*+ Voice Education: The Transgender Singing Voice Conference. *International Journal of Music Education*, v. 37, n. 1, p. 118-131, 2018. <https://www.doi.org/10.1177/0255761418814577>
- WON, Chorong. A Study on Elementary School Music Assessment Plan for the Realization of Appropriate Evaluation of Students with Special Education Needs in the Inclusive Classes. *Korean Journal of Research in Music Education*, v. 51, n.1, 2022. <http://www.kjrme.org/detail/30005341>
- COY, Luz; MARTÍN PADILLA, Ernesto. Habilidades sociales y comunicativas a través del arte en jóvenes con trastorno del espectro autista (TEA). *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, v. 43, n. 2, p. 47-64, 2017. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200003>
- CRAWFORD, Renée. Beyond the Dots on the Page: Harnessing Transculturation and Music Education to Address Intercultural Competence and Social Inclusion. *International Journal of Music Education*, v. 38, n. 4, p. 537-562, 2020. <https://doi.org/10.1177/0255761420921585>
- CREMADES, Roberto; HERRERA, Lucía; LORENZO, Oswaldo. Las motivaciones de los niños para aprender música en la Escuela de Música y Danza de Melilla. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades (dreh)*, v. 1, p. 293-318, 2011
- CREMADES, Roberto; HERRERA, Lucía; LORENZO, Oswaldo. Musical Tastes of Secondary School Student's with Different Cultural Backgrounds: A Study in the Spanish North African City of Melilla. *Musicae Scientiae. The Journal of the European Society for the Cognitive Sciences of Music*, v. 14, n. 1, p. 121-141, 2010. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i1.7171>
- DARMODY, Merike; SMITH, Emer. Out-of-School Social Activities Among Immigrant-Origin Children Living in Ireland. *The Economic and Social Review*, v. 48, n. 4, p. 419-439, 2017. <https://www.esri.ie/publications/out-of-school-social-activities-among-immigrant-origin-children-living-in-ireland>
- DAWN Joseph; AKOMBO David. "It Blew My Mind": Using Technology as Conduit to Teach Authentic Kenyan Music to Australian Teacher Education Students. *Muziki*, v.19, n.1, p. 1-23, *Muziki*, 2022. <https://doi.org/10.1080/18125980.2022.2117239>
- DE BRUIN, Leon. Director Perspectives to Equity, Access, and Inclusion in the School Jazz Ensemble. *Frontiers in Education*. v. 7, 2022. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1001971>
- DE LAS HERAS-FERNÁNDEZ, Rosa. El patrimonio musical en el aula: danza, folclore y flamenco. *Léeme. Revista electrónica de educación musical*, v. 45, p. 88-89, 2020. <https://doi.org/10.7203/LEEME.45.17476>



- DEL BARRIO, Luis; SABBATELLA, Patricia; MERCADAL, Melissa. Music Therapy in Education: A Project of Innovation Oriented to the Inclusion of Students with Special Educational Needs. *Música Hodie*, v. 19, 2019. <https://doi.org/10.5216/mh.v19.51723>
- DRAPER, Amanda. Music Education for Students with Autism Spectrum Disorder in a Full-Inclusion Context. *Journal of Research in Music Education*, v. 70, n. 2), p. 132–155, 2022
- DRAPER, Amanda. R.; BARTOLOME, Sarah. Academy of Music and Arts for Special Education (AMASE): An Ethnography of an Individual Music Instruction Program for Students with Disabilities. *Journal of Research in Music Education*, v. 69, n. 3, p. 258–283, 2021. <https://doi.org/10.1177/0022429421990337>
- DMITRIEV, Alexey; CHUKALSAYA, Valeriya; DMITRIEVA, Svetlana; GOLUBOVIĆ, Slevica; NOVOSILTSEVA, Evgeniya. The Development of Creative Competence of Primary School Students Under the Condition of Inclusive Education. *E3S WEB OF CONFERENCES*, v. 210, 2020. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021018110>
- ERASMUS, Ewie. Breaking the Mould: A Theory Explaining How Young Adults Living with WS Learn Life Skills through Music. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, v. 19, n.1, 49, 2021. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010049>
- ESCLAPÉS, Javier; GÓMEZ, Almudena; IBAÑEZ, Ana. Flow. A Socially Responsible 3D Printed One-Handed Recorder. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, v. 18, n. 22, 2021. <https://doi.org/10.3390/ijerph182212200>
- FREGA, Ana; LIMONGI, Jorge. Facts and Counterfacts: A Semantic and Historical Overview of El Sistema for the Sake of Clarification. *International Journal of Music Education*, v. 37, n. 4, p. 561-575, 2019. <https://doi.org/10.1177/0255761419855821>
- GARRETT, Robine; WRENCH, Alison. Redesigning Pedagogy for Boys and Dance in Physical Education. *European Physical Education Review*, v. 24, n. 1, p. 97–113, 2018. <https://doi.org/10.1177/1356336X16668201>
- GOUS-KEMP, Catharina (2014). The Creative Use of Music in Inclusive Education: Bringing Harmony to the Classroom. *Education as Change*, v. 18, n. 1, p. 191-206, 2014. <https://doi.org/10.1080/16823206.2013.847012>
- HARRIES, Guy. Opera, Devising and Community: A Creative and Pedagogical Methodology. *International Journal of Community Music*, v. 13, n. 3, p. 271-282, 2020. https://doi.org/10.1386/ijcm_00027_1
- HENNING, Inna; SCHULT, Johannes. Equity and Inclusion in Extracurricular Musical Activities: Empirical Findings from Germany and Implications for Teaching Music in Secondary School, *Music Education Research*, v. 23, n. 3, p. 362-373. 2021. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1929141>
- HENLEY, Jennie. How Musical are Primary Generalist Student Teachers? *Music Education Research*, v. 19, n. 4, p. 470-484, 2017. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1204278>
- HERRERA, Lucía; CREMADES, Roberto; LORENZO, Oswaldo. Preferencias musicales de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: influencia de la educación formal e informal. *Cultura y Educación*, n. 22, p. 37-51. 2010. <https://doi.org/10.1174/113564010790935222>
- HSIAO, Feilin; ZEISER, Shelly; NUSS, Daniel; HATSCHEK, Keith. Developing Effective Academic Accommodations in Higher Education: A Collaborative Decision-Making Process. *International Journal of Music Education*, v. 36, n. 2, p. 244–258, 2017. <https://doi.org/10.1177/0255761417729545>
- JELLISON, Judith; DRAPER, Ellary (2015). Music Research in Inclusive School Settings: 1975 to 2013. *Journal of Research in Music Education*, v. 62, n. 4, p. 325-331. 2015. <https://doi.org/10.1177/0022429414554808>
- JOSEPH, Dawn; AKOMBO, David. “It Blew My Mind”: Using Technology as Conduit to Teach Authentic Kenyan Music to Australian Teacher Education Students. *Muziki*, v. 19, n. 1, p. 21–43. 2022. <https://doi.org/10.1080/18125980.2022.2117239>
- JUAN-MORERA, Borja; NADAL-GARCÍA, Iciar; LÓPEZ-CASANOVA, Belén. Systematic Review of Inclusive Musical Practices in Non-Formal Educational Contexts. *Education Sciences*, v. 13, n. 1, 2022. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci13010005>



- KALLIO, Alexis. Popular Outsiders: The Censorship of Popular Music in School Music Education. *Popular Music and Society*, v. 40, n. 3, p. 330-344, 2017. <https://doi.org/10.1080/03007766.2017.1295213>
- KIN, Jieun. Designing Inclusive Music Classrooms and Curriculum for Social Inclusion. *Arts Education Research*, v.18, n.4, p.197–210, 2020. <https://scholarworks.bwise.kr/sch/handle/2021.sw.sch/19614>
- KOURKOUTAS, Elias; TRAGOULIA, Eleni; GEORGIADI, Maria; PAPATZANIS, Ioannis; LAKIOTAKI, Katerina. *Preliminary Findings from the Implementation of a Rhythm-Based Inclusive Program for Students with Special Educational Needs*. In: IEEE GLOBAL ENGINEERING EDUCATION CONFERENCE (EDUCON), 2021.
- LAES, Tuulikki. Beyond Participation: A Reflexive Narrative of the Inclusive Potentials of Activist Scholarship in Music Education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 210-211, p. 137-151. 2017. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.210-211.0137>
- LAES, Tuulikki; SCHMIDT, Patrick. Activism Within Music Education: Working Towards Inclusion and Policy Change in the Finnish Music School Context. *British Journal of Music Education*, n. 33, n. 1, p. 5-23, 2016. <https://doi.org/10.1017/S0265051715000224>
- LAES, Tuulikki; WESTERLUND, Heidi. Performing Disability in Music Teacher Education: Moving Beyond Inclusion Through Expanded Professionalism. *International Journal of Music Education*, v. 36, n. 1, p. 34-46, 2018. <https://www.doi.org/10.1177/0255761417703782>
- LEVSTEK, Marusa; BARNBY, Rubie Mai; POCOCK, Katherine; BANERJEE, Robin (2021). "It All Makes Us Feel Together": Young People's Experiences of Virtual Group Music-Making During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*, v. 12, 2021. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.703892>
- LIROLA, María Jesús; RUIZ-RICO, Gerardo; HERNÁNDEZ-RODRÍGUEZ, Antonia; PRADOS-MEGÍAS, María Esther. Body Expression-Based Intervention Programs for Persons with Intellectual Disabilities: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, v. 17, n. 20, 2020. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17207569>
- MANDANICI, Marcela; ALTIERI, Federico; RODÀ, Antonia; CANAZZA, Sergio. Inclusive Sound and Music Serious Games in a Large-Scale Responsive Environment. *British Journal of Educational Technology*, v. 49, n. 4, p. 620-635, 2018. <https://www.doi.org/10.1111/bjet.12630>
- MEDEIROS, Melissa; BARRETO, Dulce; SAMPAIO, Raquel; ALVES, Bruno; ALBINO, Debora; FERNANDES, Iana. A Arte como Estratégia de Coping em Tempos de Pandemia. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 44, 2020. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200354>
- MEEKUMS Bonnie; KARKOU Vicky; NELSON Andrea. Dance Movement Therapy for Depression. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, v. 2, 2015. <https://www.doi.org/10.1002/14651858.CD009895.pub2>
- MELLIZO, Jennifer; CABEDO-MAS, Alberto; JOSEPH, Dawn; NETHSINGHE, Rohan. An International Quartet of Voices: Sharing Songs and Culture Beyond Borders. *Music Education Research*, v. 25, n. 1, p. 88-101, 2023. <https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2094354>
- MICHALÍK, Jan; VALENTA, Milan; SLAVÍK, Jan; PETROVÁ, Alena; LEČBYCH, Martin. Efficiency of Utilization of Artefiletic Concept in Counseling of People Caring for Children with Disabilities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, v. 29, p. 539-543, 2011. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.273>
- MONTEIRO, Camila.; ALMEIDA, Mariana; BUENO, Carlos. A dança no tratamento da obesidade infantil: proposta de protocolo. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, v. 26, n. 1, p. 43-47, 2020. <https://doi.org/10.1590/1517-869220202601219015>
- MONTERO, Roberto H. Efectos del psico-ballet reforzado a través de las danzas afrocubanas como terapia para la fibromialgia. *Revista Médica Electrónica*, v. 41, n. 1, 2019. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242019000100196&lng=es&nrn=iso
- NADAL, Iciar; LÓPEZ CASANOVA, María; JUAN MORERA, Borja. Música mais linguagem de sinais: uma revisão da literatura. *Revista Música Hodie*, v. 21, 2021. <https://doi.org/10.5216/mh.v21.67634>
- NEVES, Liberia. Contribuições da arte ao atendimento educacional especializado e a inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 23, p. 489-504, 2017. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000400002>



- NOMPULA, Yolisa. Valorising the Voice of the Marginalised: Exploring the Value of African Music in Education. *South African Journal of Education*, v. 31, n. 3, p. 369-380, 2011. <https://doi.org/10.15700/saje.v31n3a542>
- NZEWI, Meki; OMOLO-ONGATI, Rose. Injecting the African Spirit of Humanity Into Teaching, Learning and Assessment of Musical Arts in the Modern Classroom. *Journal of the Musical Arts in Africa*, v. 11, n. 1, p. 55-72. 2014. <https://doi.org/10.2989/18121004.2014.998403>
- OVCHARENKO, Natalia; SYSOIEVA, Svlitana; SAMOILENKO, Aleksandra; CHEBOTARENKO, Olga; BOHIANU, Kateryna. Formation of Prospective Music Art Teachers' Readiness for Inclusive Educational Activity. *Amazonia Investiga*, v. 10, n. 45, p. 175-184, 2021. <https://doi.org/10.34069/AI/2021.45.09.18>
- PILKINGTON, Carl. Negotiating Queer Voices: How Five South African Queer Music Educators Negotiate their Professional Identity. *International Journal of Music Education*, v. 42, n. 1, 2022. <https://doi.org/10.1177/02557614221144688>
- PINO, Angela. Facing the Challenges of the Inclusion of Visually Impaired Students: Music Teacher's Perceptions. *International Journal of Music Education*, v. 40, n. 2, p. 288-300, 2022. <https://doi.org/10.1177/02557614211050987>
- PINO, Angela; VILADOT, Laia. Inclusión del alumnado con discapacidad visual. ¿Cuáles son las necesidades de formación del profesorado de música? *ARTSEDUCA*, v. 31, p. 35-48. 2021. <https://doi.org/10.6035/artseduca.5956>
- RADICCHI, Marcelo; PAPERTALK, Lennelle; THOMPSON, Sandra. "It Made Me Feel Brazilian!": Addressing Prejudice Through Capoeira Classes in a School in Western Australia. *Health Promotion Journal of Australia: official journal of Australian Association of Health Promotion Professionals*, v. 30, n. 3, p. 299-302, 2019. <https://doi.org/10.1002/hpja.219>
- REGIS, Pedro; CALLEJÓN, María. Del pictograma a la imagen: herramientas de comunicación y lenguaje en personas con síndrome de Asperger a través de recursos visuales para la inclusión social. *Arteterapia*, v. 10, 2015. https://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2015.v10.51700
- RINDE, Felicity. Inclusive Socio-Musical Spaces for Newly Arrived Migrant Children in a Norwegian Primary School: Teacher and School Leader Perspectives. *International Journal of Music Education*, v. 41, n. 3, 2022. <https://doi.org/10.1177/02557614221115878>
- RUDDOCK, Eve. On Being Musical: Education Towards Inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, v. 50, n. 5, p. 489-498, 2018. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1198248>
- RUZ, Rosario; GRANADOS Delia; HERVÁS, Marina; JIMÉNEZ, José Luis. Proyecto de baile flamenco: desarrollo motriz y emocional en educación infantil. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, v. 35, p. 396-401, 2019. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.63292>
- SABBATELLA Patricia; DEL BARRIO, Luis. 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 - RECIEM*, v. 18, p. 251-263, 2021. <https://doi.org/10.5209/reciem.71411>
- SALVADOR, Karen; KELLY-MCHALE, Jacqueline. Music Teacher Educator Perspectives on Social Justice. *Journal of Research in Music Education*, v. 65, n. 1, p. 6-24, 2017. <https://www.doi.org/10.1177/0022429417690340>
- SALVADOR, Karen; PAETZ, Allison; TIPPETTS, Matthew. "We All Have a Little More Homework to Do": A Constructivist Grounded Theory of Transformative Learning Processes for Practicing Music Teachers Encountering Social Justice. *Journal of Research in Music Education*, v. 68, n. 2, p. 193-215, 2020. <https://doi.org/10.1177/0022429420920630>
- SÁNCHEZ, Luis. El aprendizaje del violín en alumnado con discapacidad auditiva. *Revista Música Hodie*, v. 21, 2021. <https://doi.org/10.5216/mh.v21.67802>
- SANDERSON, Patricia. The Arts, Social Inclusion and Social Class: The Case of Dance. *British Educational Research Journal*, v. 34, n. 4, p. 467-490, 2008. <https://doi.org/10.1080/01411920701609349>



- SANTOS, Michael; TUBERA, Joel; MARTIN, Jonar. Mangamaru: A Creative Indigenous Kapampangan Folkdance (Philippines). *The Asian International Journal of Life Sciences* v. 24, n. 2, p. 761-777, 2015. <https://tuklas.up.edu.ph/Record/IPP-00000186851>
- SCHWANTES, Melody; RIVERA, Eliana. "A Team Working Together to Make a Big, Nice, Sound": An Action Research Pilot Study in an Inclusive College Setting. *The Arts in Psychotherapy*, v. 55, p. 1-10, 2017. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2017.01.011>
- SERRANO, Rosa M.; NADAL, Iciar; LÓPEZ, María Belén. The Contribution of ICTs to Inclusive Choral Practice. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, v. 19, p. 153-164, 2022. <https://dx.doi.org/10.5209/reciem.74303>
- STEELE, Megan; MCFERRAN, Katrina; CROOKE, Alexander. Shifting the Focus to Teachers: A New Approach for Music Therapists Working in Schools. *Music Therapy Perspectives*, v. 41, n. 1, p. 10-18, 2022. <https://doi.org/10.1093/mtp/miac020>
- TEIXEIRA-MACHADO, Lavinia. Dançaterapia no autismo: um estudo de caso. *Fisioterapia e pesquisa*, v. 22, p. 205-211, 2015. <https://doi.org/10.590/1809-2950/11137322022015>
- TSAKLAGKANOU, Lina; CREECH, Andrea. Sistema-Inspired Music Education as an Agent of Change in and Beyond the Musical Lifecourse: Perceptions of the Transferable Skills and Transferability. *International Journal of Community Music*, 14 (Mapping the Musical Lifecourse), v. 14, p. 61-79, 2021. https://doi.org/10.1386/ijcm_00038_1
- TUINSTRA, Beth. Embracing Identity: An Examination of Non-Western Music Education Practices in British Columbia. *International Journal of Music Education*, v. 37, n. 2, p. 286-297, 2019. <https://doi.org/10.1177/0255761419827359>
- WALKER, Virginia; KURTH, Jennifer; CARPENTER, Megan; TAPP, Melissa; CLAUSEN, Amy; LOCKMAN, Elissa. Paraeducator-Delivered Interventions for Students with Extensive Support Needs in Inclusive School Settings: A Systematic Review. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, v. 46, n. 4, p. 278-295, 2021. <https://doi.org/10.1177/15407969211055127>
- WALKUP-AMOS, Taylor. Creating Inclusive Music Classrooms Through Peer-Assisted Learning Strategies. *Teaching Exceptional Children*, v. 52, n. 3, p. 138-146, 2020. <https://doi.org/10.1177/0040059919891185>
- WILLIAMS, John. Introducing Torres Strait Island Dance to the Australian High School Physical Education Curriculum. *Asia Pacific Journal of Education*, v. 34, n. 3, p. 305-318, 2014. <https://doi.org/10.1080/02188791.2013.823380>
- WON, Chorong. Teaching Methods of Inclusive Music Classes at Elementary Schools Based on Application of Understanding by Design and Differentiated Instruction. *Journal of Music and Human Behavior*, v. 18, n. 1, p. 79-102, 2021. <https://doi.org/10.21187/JMHB.2021.18.1.079>
- WON, Chorong. Reconstructing the Curriculum for Inclusive Music Classes in Elementary School by Linking the Common Curriculum and the Basic Curriculum. *Human Behaviour and Music Research*, v.19, n. 1, 2022. <https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artild=ARTO02846311>
- WONG, Marina; CHAN, Edmund; CHIK, Maria. Primary Music Teachers' Efficacy in Hong Kong's Inclusive Classrooms. *Music Education Research*, v. 21, n. 5, p. 517-528, 2019. <http://www.doi.org/10.1080/14613808.2019.1670151>
- WONG, Marina; CHIK, Maria; CHAN, Edmund. Measuring Concerns of Inclusive Music Teaching in Hong Kong: Scale Development. *Music Education Research*, v. 18, n. 3, p. 317-33, 2016. <https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1049259>
- WONG, Marina; CHIK, Maria. Learned Helplessness in Inclusive Music Classrooms: Voices of Hong Kong Primary School's Music Teachers. *International Journal of Inclusive Education*, v. 19, n. 9, p. 965-977, 2015. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1019374>
- WONG, Marina; CHIK, Maria. Teaching Students with Special Educational Needs in Inclusive Music Classrooms: Experiences of Music Teachers in Hong Kong Primary Schools. *Music Education Research*, v. 18, n. 2, p. 195-207, 2016. <https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1044509>



YANG, Yen-Hsuan. Parents and Young Children with Disabilities: The Effects of a Home-Based Music Therapy Program on Parent-Child Interactions. *Journal of Music Therapy*, v. 53, n. 1, p. 27-5, 2016. <https://doi.org/10.1093/jmt/thv018>

YERICHUK, Deanna; KRAR, Justis. From Inclusion to Inclusivity: A Scoping Review of Community Music Scholarship. *International Journal of Community Music*, v. 12, n. 2, p. 169-188, 2019. http://www.doi.org/10.1386/ijcm.12.2.169_1

ZITOMER, Michelle (2017) Always Being on Your Toes: Elementary School Dance Teachers' Perceptions of Inclusion and Their Roles in Creating Inclusive Dance Education Environments, *International Journal of Inclusive Education*, v. 21, n. 4, p. 428-440, 2017. <http://www.doi.org/10.1080/13603116.2016.1197327>

Manuel Tizón Díaz. Doctor cum laude, máster por dos veces (creación musical y pedagogía) y titulado superior en Musicología, Composición (premio fin de carrera), Guitarra y Pedagogía por el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. Actualmente realiza su segundo doctorado en Psicología (de la música) en la Universidad Nacional a Distancia (UNED). Sus intereses en la investigación musical están relacionados con las emociones y la música, música e imagen y la innovación educativa. Como compositor, ha estrenado obras para diversas formaciones y ha sido premiado en varios certámenes. Es Investigador Principal del grupo de UNIR TEIMUS, además de coordinador del Máster en Investigación Musical de la UNIR. Por último, está acreditado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) en la figura de Profesor Titular y está en posesión de un sexenio de investigación. manuel.tizon@unir.net

Rosa de Las Heras Fernández. Posee un doctorado en música y danza Premio Extraordinario por la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. Máster en Artes Escénicas. Titulada en música y danza en los Conservatorios de Madrid. En cuanto a la experiencia profesional como intérprete, ha trabajado como bailarina solista y coreógrafa en diferentes tablaos flamencos, cadenas y programas de televisión, así como en teatros de todo el mundo y en diferentes compañías de danza como Joaquín Cortés, Rafael Amargo y festivales internacionales como el Madrid en Danza. En la actualidad es profesora de diversas asignaturas música y danza en grados y posgrados y es directora del Máster en estudios sobre Danza en la Facultad de Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Es IP del Grupo de Investigación INCISO y miembro del equipo de investigación del proyecto Europeo i+d+i financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Premios de investigación Visual Arts in Education. Miembro de comités científicos de varias revistas indexadas SJR, comité organizador en congresos y coordinadora de monográficos sobre didáctica de la expresión musical y corporal. Publicaciones de libros, capítulos de libro en editoriales SPI y de autoría única, junto con publicaciones en varias revistas científicas de impacto indexadas de SCOPUS y JCR. Acreditado por la ANECA como profesor Titular de Universidad. Cuenta con un sexenio de investigación. Líneas de investigación: estilos de enseñanza, danza, música, flamenco y TIC. rosa.heras@unir.net



A *Opus* está licenciada sob uma licença [CC-BY](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

