



ESCOLA DE DOUTORAMENTO
INTERNACIONAL DA USC

Tania
Caamaño Liñares

Tese de doutoramento

Os materiais didácticos e as estratexias
educativas para atender a diversidade.
Análise da percepción do profesorado
especialista en música na Educación
Primaria

Santiago de Compostela, 2025

TESE DE DOUTORAMENTO

**OS MATERIAIS DIDÁCTICOS E
AS ESTRATEXIAS EDUCATIVAS
PARA ATENDER A DIVERSIDADE.
ANÁLISE DA PERCEPCIÓN DO
PROFESORADO ESPECIALISTA EN
MÚSICA NA EDUCACIÓN
PRIMARIA**

Autora

Tania Caamaño Liñares

Director/a: Jesús Rodríguez Rodríguez e María Monserrat Castro Rodríguez

*Á miña familia
e ás PanSenFron*



Esta tese de doutoramento foi realizada no marco da Axuda de apoio á etapa predoutoral da Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional da Xunta de Galicia (RESOLUCIÓN do 12 de agosto de 2020)

AGRADECEMENTOS

É de ben nasido, ser aghradesido.

Gústame pensar que este apartado, requirido como protocolo habitual de todas as teses e que tende a romper coa formalidade académica típica destes escritos, ten a función esencial de recordarnos que en calquera investigación, como todo na vida, nada depende dunha soa persoa. E a todas e cada unha das que me acompañaron neste proceso, vai dedicado este texto. Pero quixera pedir antes unha pequena licenza. Xa que quero referirme a vós como se vos tivese ao meu carón, empregarei o termo que forma parte do meu día a día, no que se representa tamén parte da diversidade lingüística do meu país: *ghrasias*.

Ghrasias aos coprodutores desta obra: Jesús Rodríguez e María Montserrat Castro. Todo este camiño empezou con Montse, achegándose na carreira a un mundo descoñecido para min, o da escola inclusiva. *Ghrasias* por confiar en min e mostrarme que desa confianza mestra-alumna nacen potencialidades novas, por apoiarme dende o primeiro día, por poder terte de referencia e por axudarme a re-coñecerme. Se comecei esta tese, é *ghrasias* a ti. Suso, contigo revivín a Universidade dende outra perspectiva e volvín sentila casa. *Ghrasias* por ensinarme que a paixón é a base para seguir crescendo nesta profesión. A túa motivación e enerxía contaxia todo o que che rodea, e eu tiven a sorte de terte cerca para recibila.

Ao Grupo de Investigación Stellae, por recibirme e acollerme, por permitirme desafiar os meus propios límites e crecer como persoa. A miña experiencia aquí é algo que non esqueceréi nunca. Aprender deste numeroso equipo tamén me ensinou que non todo se reduce ao traballo: das risas, choros e algún que outro baile xurdiron lazos de vida. Agradezo as miñas queridas Anas (Rodríguez e Groba), a Uxía Fernández, a Ángela González e a Almudena Alonso, por permitirme transitar entre chorar de pena e da risa na mesma conversa. O cariño e as cañas ás veces, arranxan guerras. A Fernando Fraga, polos consellos de quen leva tempo *turrando* e decide axudar a quen vén detrás. E por suposto a Esther Martínez quen, sempre cun sorriso e solucións, deu o último empurrón a esta tese, e a min. A universidade ten sorte de tervos, e eu tamén. A todas vós, *Ghrasias*.

Levar a cabo unha tese non só implica dedicarse en corpo e alma a unha investigación, senón que che permite ir aprendendo a través de proxectos grandes e pequenos, de artigos pensados para revistas de impacto pero tamén de pequenas actividades, desas que che enchen máis o corazón do que os “méritos”. De todo o traballo desenvolto nestes anos, quédome sobre todo coas persoas que me acompañaron e me ensinaron. *Ghrasias* a todas vós, especialmente a Nerea Rodríguez, Ana Parada, Silvia López, Yésica Teijeiro ou Diana Marín entre outras moitas grandes mestras, investigadoras e compañeiras sen as que chegar ata aquí non tería valido tanto a pena. Antía Cores e Marcos Pinaque, son o exemplo da sorte que unha atopa na precariedade, do necesario que é poder apoiarse nas compañeiras que ao ir diante abren camiño, aconsellan, ensinan e sobre todo entenden. *Ghrasias* de *corasón*, non teño vidas para volvervos toda a axuda dada.

Ghrasias a todxs xs mestrxs que participáchedes nesta investigación, en especial a Guadi Galego, Xacobe Varela, Manuele Pardo, Fran Manteiga, Bárbara Ferreriro e tantas amigas que non só colaboraron de diversas formas nesta tese, senón que me axudaron achegándose a enquisa a máis compañeiras. Moitos cafés vos debo.

Ghrasias á miña familia Caboverdiana: Lourdes Gonçalves, Edna Semedo e Adilson Neto. Con vós vivín unha das experiencias máis importantes da miña vida, tanto a nivel académico como humano. *Ghrasias* por confiar en min, por darme espazos de traballo onde desenvolverme

pero sobre todo *ghrasias* pola calidade humana, polo amor que sentir alí e por coidarme ata o punto de alimentarme cando a miña ansia por traballar se interpoñía cos autocoidados. Miña nai tamén volo agradece.

Para pechar os agradecementos dentro do ámbito laboral, quero agradecer sinceramente a todas aquelas persoas ás que, mesmo na universidade, tiven que explicarlles por que merezo estar aquí. Unha razón que vai máis alá de ser diversa, música ou mestra ou incluso, se preferides, discapacitada. Sen vós esta tese non tería sentido, e agardo que así sexa algún día.

Este camiño foi duro, sobre todo mentalmente. Mentres vives nun espazo-tempo que parece non avanzar, a vida sigue pasando e por momentos sentes que o fai por encima de ti, literal e metafóricamente. A saúde mental dos e das predoutorais daría para unha investigación ampla e posiblemente con resultados pouco alentadores, pero mentres non ocupa o foco de atención que debera, quédanos sobrevivir cos apoios que poidamos permitirmos. Bruno foi o meu. *Ghrasias* por acompañarme estes anos de terapia e axudarme a chegar ata aquí, a onde estou e quero estar. Poder estar escribindo estas liñas sabendo esta investigación pechada, despois de anos de esforzo e sacrificio é dunha satisfacción indescribible. Pero houbo momentos onde a sombra da fatiga, da frustración, do medo e da propia invalidación foi apagando todo ao seu camiño. Neses momentos, é onde a familia (a de sangue e a escollida) ten un papel principal.

Ghrasias a Olaia, Bárbara, Jenni, Hadri, Andrés, Alba e todas as amigas que levades tempo escoitando *hoxe toca tese*. *Ghrasias* por esperarme, entenderme e acompañarme ata aquí. Sorte de tervos na vida.

Isma, non sei se agradecerche terme acompañado nesta etapa da forma en que o fixeches ou desculparme por facerche aguantar tantas conversas que parecían sempre a mesma: os mesmos medos, a mesma frustración, a mesma falta de confianza. Unha e outra vez escoitáchela, e unha e outra vez acababa nun abrazo, deses que reconfortan. *Ghrasias*.

Ghrasias infinitas a Edu e a Xurxo. Non teño vida para agradecervos o que fixestes por min. Non estaría aquí nin eu nin esta tese se non fose por vós. A todas as que completastes esta *Auga de Sal*, *ghrasias*. Sentinme querida, coidada e en familia con todas vós.

Ghrasias ás PanSenFron, ás miñas queridas Pandeireteiras Sen Fronteiros. Esta tese é tan vosa como miña. Todo o que aprendo cada día de vós, das persoas que formades este grupo e das experiencias que vivimos fai que teña sentido falar de diversidade na música. Con vós vivín os resultados máis importantes desta investigación. *Ghrasias* por poder formar parte disto. Sodes casa.

Ser familia de alguén que está pegada a un ordenador non sempre é fácil, sobre todo se tes 10 anos e queres xogar con túa tía. Siela, Iván e especialmente Sara, *ghrasias* por entenderme, por esperarme e polo apoio infinito que sinto voso na vida. Temos sorte de tervos, pero sobre todo, de como nos temos.

Fran, o irmán escollido, *ghrasias* pola forma absoluta na que formas parte da miña vida. Nunca será inútil.

Mamá e Papá, *ghrasias*. Son un pouquiño de cada un de vós e non podo estar máis agradecida e orgullosa por iso. Cando empecei a bailar de nena, levantaba a cabeza dende o escenario buscándovos, e sempre vos atopei. Fisicamente ou de corazón levades estando e apoiándome sempre en todos os meus ires e vires, en todas as miñas frustracións e tamén nas ilusións da miña vida, aínda que algunhas vos fagan perder o sono. Levo anos prometéndovos que nalgún momento pararei quieta, *ghrasias* por entender que é mentira e quererme igual. Quérovos.

E xa que estamos, *ghrasias* a min mesma. Son unha Tania diferente a cando comecei esta etapa e non podo estar máis orgullosa de todas: da que fun, da que son e da que serei.

RESUMO

Esta investigación ten como obxectivo analizar a percepción do profesorado galego especialista en Educación Musical en Galicia sobre os materiais didácticos e as estratexias educativas para atender á diversidade na etapa de Educación Primaria. Para acadar este propósito óptase por un deseño metodolóxico mixto empregando como técnicas de recollida de datos un cuestionario e unha entrevista semiestructurada, elaborados ad hoc. O estudo mostra que o profesorado reconece a importancia de desenvolver unha educación inclusiva nas súas aulas, pero enfrontan desafíos significativos, entre os que destacan a falta de formación en relación ao uso e deseño de materiais didácticos e ao coñecemento e aplicación de estratexias educativas para atender á diversidade. Atópanse discrepancias na percepción sobre o uso de materiais didácticos para atender á diversidade, así como na viabilidade de introducir na aula estratexias que promovan a inclusión total do alumnado na educación musical, destacando a necesidade dunha formación máis efectiva e específica na elaboración de materiais didácticos e aplicación adecuada de estratexias educativas inclusivas.

PALABRAS CHAVE

Materiais didácticos, estratexias educativas, Educación Musical, atención á diversidade, percepción docente

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar la percepción del profesorado gallego especializado en Educación Musical en Galicia sobre los materiales didácticos y las estrategias educativas para abordar la diversidad en la etapa de Educación Primaria. Para lograr este propósito se optó por un diseño metodológico mixto, utilizando como técnicas de recolección de datos un cuestionario y una entrevista semiestructurada, elaborada ad hoc. El estudio muestra que los docentes reconocen la importancia de desarrollar una educación inclusiva en sus aulas, pero enfrentan desafíos importantes, entre los que se destaca la falta de capacitación en relación al uso y diseño de materiales didácticos y el conocimiento y aplicación de estrategias educativas para abordar la diversidad. Existen discrepancias en la percepción sobre el uso de materiales didácticos para abordar la diversidad, así como en la viabilidad de introducir en las aulas estrategias que promuevan la inclusión total de los estudiantes en la educación musical, destacando la necesidad de una formación más efectiva y específica en la elaboración de materiales didácticos y una adecuada aplicación de estrategias educativas inclusivas.

PALABRAS CLAVE

Materiales didácticos, estrategias educativas, Educación Musical, atención a la diversidad, percepción docente

RESUMO

Esta investigação tem como objetivo analisar a percepção dos professores galegos especializados em Educação Musical na Galiza sobre os materiais didáticos e as estratégias educativas para abordar a diversidade no ensino primário. Para atingir esse propósito, optou-se por um desenho metodológico misto, utilizando como técnicas de coleta de dados um questionário e uma entrevista semiestruturada, elaborada ad hoc. O estudo mostra que os professores reconhecem a importância de desenvolver uma educação inclusiva em suas salas de aula, mas enfrentam desafios significativos, entre os quais se destacam a falta de formação em relação ao uso e design de materiais didáticos e ao conhecimento e aplicação de estratégias educacionais para abordar a diversidade. Existem discrepâncias na percepção do uso de materiais didáticos para atender à diversidade, bem como na viabilidade de introdução em sala de aula de estratégias que promovam a inclusão total dos alunos na educação musical, evidenciando a necessidade de uma formação mais eficaz e específica na elaboração de materiais didáticos e aplicação adequada de estratégias educacionais inclusivas.

PALAVRAS-CHAVE

Materiais didáticos, estratégias educativas, educação musical, atenção à diversidade, percepção docente

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	22
CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN	26
1.1 Introdución	26
1.2 Proceso de revisión da investigación previa.....	26
1.3 Resultados	28
1.4 Conclusións do capítulo	33
CAPÍTULO 2. SER OU NON SER DIVERSA.....	35
2.1 Introdución	35
2.2 Evolución na percepción da diversidade humana	36
2.2.1 Miles de historias na historia.....	36
2.2.2 O deus da ciencia: diferente visión, mesmo destino	37
2.2.3 Nada sobre nós, sen nós	41
2.2.4 Da integración a inclusión	42
2.2.5 A actualidade da inclusión en España	45
2.3 Modelos e estratexias de atención á diversidade	49
2.3.1 Modelos individualistas.....	50
2.3.2 Modelos sociais	50
2.3.3 Teoría do Déficit	52
2.3.4 Estratexias inclusivas para atender á diversidade.....	53
2.4 A atención á diversidade na Educación Primaria en Galicia	56
2.5 Conclusións do capítulo	61
CAPÍTULO 3. A MÚSICA COMO FERRAMENTA DE ATENCIÓN Á DIVERSIDADE.....	62
3.1 Introdución	62
3.2 Música para atender a diversidade	63
3.2.1 Desenvolvemento integral do alumnado	63
3.2.2 O desenvolvemento individual.....	65
3.2.3 O desenvolvemento social.....	67
3.3 A diversidade nos modelos pedagóxicos musicais actuais	70
3.4 A educación musical na Educación Primaria en Galicia.....	74
3.5 O currículo de hoxe e de mañá.....	76

3.6	Conclusións do capítulo	79
CAPÍTULO 4. ESTRATEXIAS E MATERIAIS PARA ATENDER Á DIVERSIDADE. EDUCACIÓN MUSICAL INCLUSIVA.....81		
4.1	Introdución	81
4.2	Educación musical inclusiva	81
4.3	Estratexias didácticas musicais inclusivas	84
4.4	Materiais didácticos musicais inclusivos	86
4.5	Conclusións do capítulo	91
CAPÍTULO 5. A PERCEPCIÓN DOCENTE NA ATENCIÓN Á DIVERSIDADE: EXPLORANDO OS FACTORES QUE A MOLDEAN.....92		
5.1	Introdución	92
5.2	Configurando a percepción do profesorado na atención á diversidade.....	93
5.3	O profesorado especialista en educación musical na etapa de educación primaria en Galicia	101
5.4	Conclusións do capítulo	102
CAPÍTULO 6. METODOLOXÍA.....103		
6.1	Introdución	103
6.2	Delimitación do problema empírico e obxectivos.....	103
6.3	O enfoque metodolóxico	104
6.4	Fase cuantitativa	107
6.4.1	Selección da mostra.....	107
6.4.2	O cuestionario.....	108
6.4.3	Proceso de recollida de datos	128
6.4.4	Procedemento de análise de datos	129
6.5	Fase cualitativa	132
6.5.1	Selección da mostra.....	132
6.5.2	A entrevista.....	133
6.5.3	<i>Procedementos de análise de datos</i>	137
6.6	Conclusións do capítulo	138
CAPÍTULO 7. PRESENTACIÓN DOS RESULTADOS139		
7.1	Introdución	139
7.2	Resultados da fase cuantitativa.....	139
7.2.1	Resultados xerais	140

7.2.2	Resultados atendendo a variables relevantes.....	173
7.3	Resultados da fase cualitativa.....	223
7.3.1	Perfil dos suxeitos entrevistados	223
7.3.2	Afondando nos resultados: unha perspectiva compreensiva.....	224
7.4	Integración dos resultados	241
7.4.1	Perfil do profesorado especialista en educación musical	241
7.4.2	Formación do profesorado especialista en educación musical.....	242
7.4.3	Culturas e políticas do profesorado para atender á diversidade.....	243
7.4.4	A práctica educativa do profesorado para atender á diversidade.....	244
CONCLUSÕES.....		247
REFERENCIAS.....		257

ÍNDICE DE TÁBOAS

Táboa 1. N° de prazas para a especialidade de Ed. Musical	107
Táboa 2. Distribución por titulación	141
Táboa 3. Distribución por idade en relación aos motivos para non asistir ás formacións propostas	196
Táboa 4. Percepción por idade da valoración da Ed. Musical no centro escolar (resposta múltiple, % de mencións)	197
Táboa 5. Características da aula de música (resposta múltiple, % de mencións)	198
Táboa 6. Situación do uso dos materiais dixitais educativos no centro escolar (resposta múltiple, % de mencións)	200
Táboa 8. Relación das preguntas sobre a presenza de alumnado con diversidade funcional na aula	217
Táboa 9. Prácticas nas aulas con alumnado con diversidade funcional segundo o modelo pedagóxico de preferencia (modelo Q14)	221

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Diagrama de fluxo Prisma. Fonte: elaboración propia.....	27
Figura 2. Publicacións por ano. Fonte: elaboración propia a partir dos datos de Scopus	28
Figura 3. Ubicación dos artigos por institución. Fonte: elaboración propia a partir de datos de Scopus.....	29
Figura 4. Publicacións por revista. Fonte: elaboración propia a partir de datos de Scopus	29
Figura 5. Prevenir la subnormalidad es cosa de todos. Campaña publicitaria de SADMA no 1970.....	38
Figura 6. Xornal "El caso", 1979.....	39
Figura 7. España celebra o día nacional do subnormal 1980. Fonte: autor/a descoñecido/a,19880. Recuperado de “El blog del gran Uribe”	40
Figura 8. Publicación do 4 de marzo de 1968. Fonte: xornal ABC.....	41
Figura 9. Evolución da lexislación para atender á diversidade en España. Fonte: elaboración propia a partir de (Álvarez-Rementería et al., 2022)	48
Figura 10. Modelo de pregunta para o ítem anos de experiencia na Ed, Musical	113
Figura 11. Modelo de pregunta para o ítem anos de experiencia fóra da docencia	113
Figura 12. Distribución por xénero. Fonte: elaboración propia	140
Figura 13. Distribución por idade. Fonte: elaboración propia.....	141
Figura 14. Distribución por situación contractual (%). Fonte: elaboración propia	142
Figura 15. Distribución por tipoloxía do centro (%).Fonte: elaboración propia	143
Figura 16. Distribución por situación do centro (%).Fonte: elaboración propia	143
Figura 17. Distribución por provincia á que pertence o centro (%).Fonte: elaboración propia	143
Figura 18. Anos de experiencia docente na Educación Primaria (%).Fonte: elaboración propia	144
Figura 19. Anos de experiencia impartindo a materia de Educación Musical na Educación Primaria (%).Fonte: elaboración propia	144
Figura 20. Anos no centro actual. Fonte: elaboración propia.....	144
Figura 21. Experiencia docente fóra da Educación Primara. Fonte: elaboración propia.....	145
Figura 22. Anos de experiencia docente fóra da Educación Primaria. Fonte: elaboración propia	145

Figura 23. Nube de palabras: definición de atención á diversidade. Fonte: elaboración propia.....	146
Figura 24. Nivel de acordo coas afirmacións propostas (1). Fonte: elaboración propia	149
Figura 25. Nivel de acordo para as afirmacións propostas (2). Fonte: elaboración propia	149
Figura 26. Nivel de acordo para as afirmacións propostas (3). Fonte: elaboración propia	150
Figura 27. Formación en atención á diversidade na Educación Musical. Fonte: elaboración propia.....	151
Figura 28. Valoración da oferta formativa sobre materiais didácticos. Fonte: elaboración propia.....	152
Figura 29. Asistencia á formacións sobre materiais didácticos. Fonte: elaboración propia.....	152
Figura 30. Integración da atención á diversidade nas formacións. Fonte: elaboración propia.....	153
Figura 31. Motivos de ausencia a formacións. Fonte: elaboración propia.....	153
Figura 32. Importancia atribuída á formación específica en materiais didácticos para atender á diversidade. Fonte: elaboración propia.....	154
Figura 33. Nivel de acordo coas afirmacións propostas: atención á diversidade. Fonte: elaboración propia	155
Figura 34. Nivel de acordo coas afirmacións propostas: currículo e docencia. Fonte: elaboración propia	156
Figura 35. Nivel de acordo coas afirmacións propostas: conflictividade na aula. Fonte: elaboración propia	157
Figura 36. Modelo pedagógico segundo respostas ao ítem Q23 (%).Fonte: elaboración propia.....	158
Figura 37. Importancia da adquisición por parte do alumnado dos diferentes tipos de contidos asociados á Educación Musical na Educación Primaria. Fonte: elaboración propia	158
Figura 38. Contidos que amosan maior dificultade na súa adquisición por parte do alumnado (resposta múltiple, % de mencións). Fonte: elaboración propia	159
Figura 39. Contidos que amosan menor dificultade na súa adquisición por parte do alumnado (resposta múltiple, % de mencións). Fonte: elaboración propia	159
Figura 40. Importancia dos elementos propostos para a adquisición dos obxectivos da Educación Musical na Educación Primaria. Fonte: elaboración propia.....	161

Figura 41. Valoración que se fai no centro da importancia da Educación Musical (resposta múltiple, % de mencións). Fonte: elaboración propia	162
Figura 42. Relación entre o Departamento de Orientación e a materia de Educación Musical (resposta múltiple, % de mencións). Fonte: elaboración propia	163
Figura 43. Grao co que perciben as familias como un apoio para a valoración da música no centro. Fonte: elaboración propia.....	163
Figura 44. Valoración do presuposto para a adquisición de materiais (%).Fonte: elaboración propia	164
Figura 45. Valoración da accesibilidade/adaptación da aula para o alumnado. Fonte: elaboración propia.....	164
Figura 46. Tipo de espazo no que imparte Educación Musical. Fonte: elaboración propia.....	165
Figura 47. Descrición da aula na que imparten Educación Musical. Fonte: elaboración propia	166
Figura 48. Relación cos recursos e materiais didácticos dixitais (resposta múltiple, % de mencións). Fonte: elaboración propia.....	167
Figura 49. Niveis de uso, coñecemento e flexibilidade dos materiais propostos (resposta múltiple, % de mención. Fonte: elaboración propia	169
Figura 50. Importancia dos distintos criterios á hora de seleccionar materiais didácticos. Fonte: elaboración propia.....	170
Figura 51. Presenza de alumnado con diversidade funcional na aula de Educación Musical. Fonte: elaboración propia	170
Figura 52. Estratexias educativas para atender á diversidade funcional (resposta múltiple, % de mencións). Fonte: elaboración propia.....	171
Figura 53. Estratexias para atender á diversidade na Educación Musical (resposta múltiple, % de mencións). Fonte: elaboración propia.....	172
Figura 54. Motivos para non integrar as estratexias propostas (resposta múltiple, % de mencións). Fonte: elaboración propia	172
Figura 55. Distribución por xénero da situación laboral. Fonte: elaboración propia.....	173
Figura 56. Distribución por xénero da formación académica (resposta múltiple, % de mencións). Fonte: elaboración propia	174
Figura 57. Distribución por xénero da situación do centro actual. Fonte: elaboración propia	174
Figura 58. Distribución por xénero da provincia na que se sitúa o centro. Fonte: elaboración propia	174
Figura 59. Percepción por xénero da presenza de diversidade na aula (%).Fonte: elaboración propia	175

Figura 60. Distribución por xénero do modelo educativo de preferencia. Fonte: elaboración propia.....	175
Figura 61. Grao de acordo por xénero co uso de adaptacións curriculares para atender á diversidade. Fonte: elaboración propia	176
Figura 62. Figura 58. Grao de acordo por xénero coa responsabilidade na atención ao alumnado NEAE. Fonte: elaboración propia.....	176
Figura 63. Grao de acordo por xénero coa importancia da coordinación docente para atender á diversidade. Fonte: elaboración propia.....	176
Figura 64. Grao de acordo por xénero coa importancia dunha lexislación actualizada para atender á diversidade. Fonte: elaboración propia.....	177
Figura 65. Distribución por xénero conforme á formación universitaria en atención á diversidade na Educación Musical. Fonte: elaboración propia	178
Figura 66. Distribución por xénero conforme á autoformación en atención á diversidade na Educación Musical. Fonte: elaboración propia	178
Figura 67. Distribución por xénero dos motivos que promoven a ausencia ás formacións sobre materiais didácticos (resposta múltiple, % de mencións). Fonte: elaboración propia.....	179
Figura 68. Grao de importancia atribuída á formación en materiais didácticos para atender á diversidade. Fonte: elaboración propia.....	179
Figura 69. Diferencias por xénero na preferencia polo modelo educativo. Fonte: elaboración propia.....	180
Figura 70. Distribución por xénero no grao de acordo coa afirmación “O proceso de inclusión total do alumnado na aula de educación musical xera moitos problemas” da pregunta Q23. Fonte: elaboración propia	180
Figura 71. Distribución por xénero no grao de acordo coa afirmación “considero que algunhas diversidades como as auditivas, as visuais, e/ou as condutuais imposibilitan a aprendizaxe da Ed. Musical” da pregunta Q23 . Fonte: elaboración propia.....	181
Figura 72. Distribución por xénero no grao de acordo coa afirmación “o alumnado con condutas disruptivas debe ter un espazo na aula para diminuír estas resposta “ da pregunta Q23 . Fonte: elaboración propia	181
Figura 73. Distribución por xénero dos contidos que amosan maior dificultade na súa adquisición por parte do alumnado (resposta múltiple, % de mencións). Fonte: elaboración propia.....	182
Figura 74. Distribución por xénero no grao de importancia dada á selección do material didáctico por parte do propio docente. Fonte: elaboración propia	183
Figura 75. Distribución por xénero no grao de importancia dada á adaptación do material didáctico ao alumnado. Fonte: elaboración propia	183

Figura 76. Distribución por xénero no grao de importancia dada á metodoloxía que emprega o docente. Fonte: elaboración propia	183
Figura 77. Distribución por xénero co grao de importancia dada aos recursos da aula. Fonte: elaboración propia	184
Figura 78. Distribución por xénero co grao de importancia dada ao profesorado de apoio/ e ou especialista. Fonte: elaboración propia	184
Figura 79. Distribución por xénero da percepción sobre as características da súa aula. Fonte: elaboración propia	185
Figura 80. Uso de materiais didácticos atendendo ao xénero (resposta múltiple, % de mencións). Fonte: elaboración propia	186
Figura 81. Percepción da flexibilidade dos materiais didácticos propostos en función do xénero. Fonte: elaboración propia	187
Figura 82. Distribución por xénero en relación ao uso de materiais didácticos dixitais. Fonte: elaboración propia	188
Figura 83. Distribución por xénero ante o grao de importancia dado á hora de seleccionar un material didáctico: facilita a atención do alumnado. Fonte: elaboración propia	189
Figura 84. Distribución por xénero ante o grao de importancia dado á hora de seleccionar un material didáctico: promove o goce do alumnado. Fonte: elaboración propia	189
Figura 85. Distribución por xénero ante o grao de importancia dado á hora de seleccionar un material didáctico: presuposto da aula. Fonte: elaboración propia	189
Figura 86. Distribución por xénero do grao de importancia dado á hora de seleccionar un material didáctico: os valores que promove. Fonte: elaboración propia	189
Figura 87. Distribución por xénero do grao de importancia dado á hora de seleccionar un material didáctico: flexibilidade no uso material. Fonte: elaboración propia	190
Figura 88. Distribución por xénero do grao de importancia dado á hora de seleccionar un material didáctico: adaptación ao contexto sociocultural. Fonte: elaboración propia	190
Figura 89. Distribución por xénero do grao de importancia dado á hora de seleccionar un material didáctico: adáptase ás necesidades do alumnado. Fonte: elaboración propia	190
Figura 90. Distribución por xénero da percepción da presenza de diversidade funcional na aula. Fonte: elaboración propia	191
Figura 91. Distribución por xénero das estratexias educativas empregadas para atender á diversidade funcional (resposta múltiple, % de mención). Fonte: elaboración propia	192

Figura 92. Distribución por xénero das estratexias educativas empregadas na aula (resposta múltiple, % de mencións). Fonte: elaboración propia	193
Figura 93. Distribución por idade da situación do centro. Fonte: elaboración propia	194
Figura 94. Porcentaxe de profesorado da mostra en función da idade e da provincia do centro no que traballa . Fonte: elaboración propia.....	194
Figura 95. Distribución por idade con relación ao ítem Q14. Fonte: elaboración propia	194
Figura 96. Distribución por idade no grao de acordo as afirmacións propostas: a atención á diversidade resulta utópica na práctica. Fonte: elaboración propia	195
Figura 97. Distribución por idade no grao de acordo as afirmacións propostas: para atender á diversidade é preciso facer adaptación curriculares. Fonte: elaboración propia	195
Figura 98. Distribución por idade en relación á pregunta Q23 (empregada para identificar o modelo pedagóxico). Fonte: elaboración propia	196
Figura 99. Distribución por idade da valoración do presuposto dispoñible. Fonte: elaboración propia.....	197
Figura 100. Distribución por idade da valoración do nivel de accesibilidade/adaptación da aula de música ao alumnado. Fonte: elaboración propia.....	198
Figura 101. Distribución por idade ante o tipo de espazo para impartir Educación Musical. Fonte: elaboración propia.....	198
Figura 102. Distribución por idade no coñecemento de materiais adaptados: auditivamente. Fonte: elaboración propia.....	199
Figura 103. Distribución por idade no coñecemento de materiais adaptados: a nivel motor. Fonte: elaboración propia.....	200
Figura 104. Distribución por idade no coñecemento de materiais adaptados: visualmente. Fonte: elaboración propia	200
Figura 105. Distribución da idade en relación á posesión de EME. Fonte: elaboración propia.....	201
Figura 106. Distribución da situación do centro en relación á posesión de EME. Fonte: elaboración propia	202
Figura 107. Distribución da provincia na que se sitúa o centro en relación á posesión de EME. Fonte: elaboración propia	202
Figura 108. Experiencia docente en educación musical en relación á posesión de EME. Fonte: elaboración propia	202
Figura 109. Anos de experiencia impartindo a materia de educación musical en Educación Primaria en relación á posesión de EME. Fonte: elaboración propia	203

Figura 110. Anos que leva no centro actual en relación á posesión de EME. Fonte: elaboración propia.....	203
Figura 111. Profesorado con experiencia en distintos campos, en relación á posesión de EME. Fonte: elaboración propia.....	203
Figura 112. Relación entre o tipo de centro en relación á posesión de EME. Fonte: elaboración propia.....	204
Figura 113. Percepción da presenza de alumnado con diversidade na aula en relación á posesión de EME. Fonte: elaboración propia.....	204
Figura 114. Modelo educativo empregado en relación á posesión de EME. Fonte: elaboración propia.....	204
Figura 115. Distribución segundo a EME en relación á percepción de responsabilidade na atención ao alumnado NEAE. Fonte: elaboración propia.....	205
Figura 116. Distribución segundo a EME en relación á percepción da necesidade dunha lexislación actualizada para atender á diversidade. Fonte: elaboración propia.....	205
Figura 117. Grao de coñecemento da oferta en formación de deseño de materiais didácticos en función da posesión de EME. Fonte: elaboración propia.....	206
Figura 118. Grao de coñecemento da oferta en formación de uso de materiais didácticos en función da posesión de EME. Fonte: elaboración propia.....	206
Figura 119. Grao de coñecemento da oferta en formación de avaliación de materiais didácticos en función da posesión EME. Fonte: elaboración propia.....	206
Figura 120. Asistencia a formación sobre deseño de materiais didácticos en relación á posesión de EME. Fonte: elaboración propia.....	207
Figura 121. Asistencia a formación sobre uso de materiais didácticos en relación á posesión de EME. Fonte: elaboración propia.....	207
Figura 122. Asistencia a formación sobre avaliación de materiais didácticos en relación en relación á posesión de EME. Fonte: elaboración propia.....	207
Figura 123. Percepción da integración da atención á diversidade nos contidos das formacións sobre: deseño de materiais didácticos en relación á posesión de EME. Fonte: elaboración propia.....	208
Figura 124. Percepción da integración da atención á diversidade nos contidos das formacións sobre: avaliación de materiais didácticos en relación á posesión de EME. Fonte: elaboración propia.....	208
Figura 125. Percepción da necesidade de formación en atención á diversidade polos docentes en relación á posesión de EME. Fonte: elaboración propia.....	208
Figura 126. Relación coa ausencia as formacións indicadas en relación a posesión EME (resposta múltiple, % de mención). Fonte: elaboración propia.....	209

Figura 127. Modelo pedagógico segundo a posesión de EME ou non. Fonte: elaboración propia.....	210
Figura 128. Relación entre EME e a afirmación: o alumnado con NEAE ou NEE podería aproveitar mellor o tempo se non asistise á educación musical. Fonte: elaboración propia	210
Figura 129. Relación entre EME e a afirmación: o proceso de inclusión total do alumnado na aula de educación musical xera moitos problemas. Fonte: elaboración propia.....	210
Figura 130. Relación entre EME e a afirmación: considero que os contidos en canto á interpretación musical incluídos para a área de educación musical no currículo son adecuados. Fonte: elaboración propia	211
Figura 131. Relación entre EME e a valoración dos contidos conceptuais. Fonte: elaboración propia.....	211
Figura 132. Relación entre EME e a valoración dos contidos procedimentais. Fonte: elaboración propia	211
Figura 133. Relación entre EME e a valoración dos contidos actitudinais. Fonte: elaboración propia.....	212
Figura 134. Relación entre EME e a percepción dos contidos que mostran maior dificultade para a adquisición por parte do alumnado (resposta múltiple, % de mencións). Fonte: elaboración propia.....	213
Figura 135. Relación da EME e a valoración da actitude do alumnado para a correcta adquisición dos obxectivos da Educación Musical. Fonte: elaboración propia.....	214
Figura 136. Relación da EME e a valoración da metodoloxía do docente para a correcta adquisición dos obxectivos da Educación Musical. Fonte: elaboración propia.....	214
Figura 137. Relación da EME e a valoración das horas dispoñibles da materia para a correcta adquisición dos obxectivos da Educación Musical. Fonte: elaboración propia	214
Figura 138. Relación da EME e a valoración da ratio de alumnado para a correcta adquisición dos obxectivos da Educación Musical. Fonte: elaboración propia	214
Figura 139. Relación da EME e a valoración da formación do profesorado para a correcta adquisición dos obxectivos da Educación Musical. Fonte: elaboración propia.....	215
Figura 140. Relación co Departamento de Orientación e a EME (resposta múltiple, % de mencións). Fonte: elaboración propia	215
Figura 141. Relación entre EME e a percepción das características da aula de música (resposta múltiple, % de mencións). Fonte: elaboración propia	216
Figura 142. Relación entre a EME os materiais dixitais (resposta múltiple, % de mencións). Fonte: elaboración propia.....	217

Figura 143. Selección de material que facilite a atención á diversidade do alumnado en función de ter ou non EME. Fonte: elaboración propia.....	218
Figura 144. Selección de material segundo o goce do alumnado en función de ter ou non EME. Fonte: elaboración propia	218
Figura 145. Selección de material segundo os valores que promove en función de ter ou non EME. Fonte: elaboración propia	218
Figura 146. Selección de material segundo a súa flexibilidade en función de ter ou non EME. Fonte: elaboración propia	218
Figura 147. Selección de material en función das posibilidades de adaptación ao alumnado en función de ter ou non EME. Fonte: elaboración propia.....	219
Figura 148. Comparativa dos modelos pedagóxicos. Respostas á Q23 segundo a Q14. Fonte: elaboración propia	219
Figura 149. Importancia da adquisición de contidos conceptuais segundo o modelo pedagóxico Q23. Fonte: elaboración propia.....	220
Figura 150. Importancia da adquisición de contidos procedimentais segundo o modelo pedagóxico Q23. Fonte: elaboración propia.....	220
Figura 151. Importancia da adquisición de contidos actitudinais segundo o modelo pedagóxico Q23. Fonte: elaboración propia.....	220
Figura 152. Porcentaxe da mostra cualitativa por xénero. Fonte: elaboración propia.....	223
Figura 153. Valora, nunha escala do 1 ao 5, o teu grado de acordo coas seguintes afirmacións. Fonte: elaboración propia	224
Figura 154. Valora, nunha escala do 1 ao 5, o teu grado de acordo as seguintes afirmacións. Fonte: elaboración propia	226
Figura 155. Citas extraídas das entrevistas sobre a idade (Bloque C,9) . Fonte: elaboración propia	229
Figura 156. Citas extraídas das entrevistas sobre as trabas para atender á diversidade. Fonte: elaboración propia	232
Figura 157. Nube de palabras extraídas das entrevistas sobre materiais para atender a diversidade. Fonte: elaboración propia	234
Figura 158. Citas extraídas das entrevistas sobre o uso de distintos tipos de materiais. Fonte: elaboración propia	236
Figura 159. Estratexias para atender á diversidade extraídas das entrevistas. Fonte: elaboración propia	238
Figura 160. Perfil da mostra obtida nesta tese. Fonte: elaboración propia.....	241

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Comunicación enviada aos validadores e validadoras do cuestionario.....	280
Anexo 2. Instrumento de validación do cuestionario.....	281
Anexo 3. Documento explicativo da metodoloxía da tese para os validadores e validadoras	285
Anexo 4. Cuestionario definitivo	288
Anexo 5. Comunicación de envío do cuestionario aos centros educativos	311
Anexo 6. Carta de presentación enviada aos centros educativos	312
Anexo 7. Instrumento de validación da entrevista	314
Anexo 8. Metodoloxía da entrevista	317
Anexo 9. Guión da entrevista.....	320
Anexo 10. Material de traballo e base de datos	322

INTRODUCCIÓN

No capítulo de introdución desta tese de doutoramento, afondaremos na análise do contexto que propiciou esta investigación, así como na relevancia da mesma e nos obxectivos do estudo. Comezando cunha panorámica xeral da temática en cuestión, exploraremos as motivacións que guían este traballo académico. Ademais, presentaremos unha visión xeral da estrutura e organización da tese, delineando os principais temas e áreas de análise que serán abordados nos capítulos subsecuentes.

E importante comezar co porqué desta tese. Dende os 3 anos formo parte de colectivos musicais e culturais. As denominadas asociacións de música tradicional en Galicia expándense por todo o territorio xeográfico do país e chegan a nenos e nenas de todas as idades. Teño agora mesmo 32 anos e sigo formando parte delas. Para min, a música leva sendo o meu medio de expresión persoal, de comunicación, de relacións humanas, de ocio, de desenvolvemento persoal, formativo e laboral, etc.

En fin, leva sendo a miña vida, toda a miña vida.

Formeime como mestra de atención á diversidade en paralelo á carreira como intérprete musical, e iso tamén me axudou a poder analizar, con algúns recursos xa aprendidos na universidade, como o sistema educativo non aproveita todo o potencial desta disciplina. Poder formar parte dos centros educativos como mestra de audición e linguaxe durante 5 anos, e colaborar co profesorado de educación musical como mestra de apoio doume a oportunidade de aprender o funcionamento do sistema, o potencial da música no alumnado con diversidade funcional, pero sobre todo, observar como as estratexias educativas e os materiais didácticos, empregados dende a lente da inclusión favorece a todo o alumnado, independentemente das súas condicións persoais.

Son música, son mestra e tamén son diversa.

Son diversa como ser humano, como todos e todas, pero tamén formo parte dese conxunto de persoas cunhas condicións diferenciadas do considerado maioritario. Onde a miña diversidade pode ser unha oportunidade ou unha cruz en función dos ollos que a mirenen. Experimentar esta realidade como música e como mestra permitíume ser máis sensible a determinadas prácticas dos centros educativos dos que formei parte como alumna, e sobre todo como mestra. Nesta realidade, puiden poñer o foco nunha situación concreta: os materiais didácticos que se empregan, as estratexias educativas coas que conta o profesorado así como os recursos dos que dispón o sistema tanto a nivel humano e material son, en termos xerais, deficientes. A importancia que teñen tamén as denominadas políticas educativas do profesorado e do sistema, e das que falaremos nos capítulos oportunos, marcan unha liña que inflúe en todas as decisións do día a día. A opinión do profesorado é un elemento fundamental do sistema educativo, xa que son as raíces de onde xorde a práctica educativa. A percepción do profesorado sobre a diversidade do alumnado inflúe directamente na práctica educativa da aula: na selección e uso de materiais didácticos, no desenvolvemento de estratexias para atender á diversidade ou para segregar ao alumnado por capacidades, no uso dos recursos de apoio, na colaboración e redes de traballo do centro e mesmo no trato directo co alumnado.

Estas tres liñas prioritarias na miña vida, e a observación non só das carencias senón da potencialidade de unilas, fan de motor de arranque para iniciar esta investigación.

Obxectivo da investigación

A percepción do profesorado especialista en música na etapa de Educación primaria sobre os materiais didácticos e as estratexias educativas empregadas para atender á diversidade en Galicia é un tema de suma relevancia no ámbito educativo actual. Nesta tese, exploraremos en profundidade as percepcións, crenzas e prácticas do profesorado especialistas en música nun contexto onde a atención á diversidade é un desafío omnipresente. Este estudio pretende arrojar luz sobre unha problemática crítica na educación actual, reflexionando sobre o papel dos materiais didácticos e das estratexias educativas como resposta a unha educación inclusiva para o desenvolvemento integral das persoas.

Se observamos por uns instantes as dúas liñas xerais que vertebran este estudo podemos observar que, por un lado, a atención á diversidade foi pasando por períodos de invisibilidade, cambios e evolucións, pero hoxe podemos dicir é un dos grandes focos nos que se centra a investigación educativa. Así mesmo a realidade en torno á diversidade segue xerando moitas confusións e falta de claridade sobre o seu significado. Frecuentemente, a diversidade humana é reducida e etiquetada en termos de diversidade funcional, ignorando a súa natureza intrínseca e ampla. O sistema educativo, e en termos maiores o social, tende a estandarizar e a etiquetar ás persoas que non se axustan a eses estándares predefinidos, contribuíndo así á exclusión e á perpetuación de desigualdades. A diversidade, entendida como unha característica natural e enriquecedora da sociedade, é mal interpretada e asociada erroneamente á discapacidade. Este enfoque limitado dificulta a comprensión da diversidade na súa plenitude e crea barreiras na implementación de prácticas educativas inclusivas. Por outro lado, no contexto específico da música na educación primaria, e concretamente no que a materiais didácticos e estratexias educativas se refire, partimos dunha escena onde a minusvaloración desta disciplina, que repite tanto dentro do sistema educativo como na sociedade en xeral, afecta directamente no que a formación e auto capacidade percibida sobre materiais e estratexias se refire. A miúdo, a música é vista como unha actividade secundaria ou non esencial, relegada a un segundo plano detrás de disciplinas consideradas máis académicas ou prácticas. Esta falta de recoñecemento pode levar a unha asignación limitada de recursos e apoio para a educación musical nas escolas, así como a unha percepción errónea dos beneficios que pode ofrecer ás necesidades das persoas, o que afecta directamente aos usos, coñecementos e valoracións que se fan dos materiais didácticos que se empregan en educación musical e as estratexias educativas que segue o profesorado especialista en música nas súas aulas.

Non obstante, a música posúe un potencial inmenso para atender á diversidade e promover un desenvolvemento integral en todo o alumnado. Ao permitir que participen en actividades musicais, están a ser expostos a unha variedade de estilos musicais, instrumentos e formas de expresión que lles permiten explorar e desenvolver as súas propias identidades musicais. As posibilidades en canto a materiais xa existentes, as creacións propias do profesorado e do alumnado así como a versatilidade desta materia en canto ás estratexias e metodoloxía que se poden aplicar son inmensas. A súa natureza aberta e experimental permítenos explorar e desenvolver as nosas propias ideas e perspectivas, estimulando a creatividade e axudando a desenvolver habilidades de resolución de problemas e pensamento crítico. Ademais, a música fomenta a expresión individual e a autoexpresión, permitindo que nos sintamos valorados e respectados polas nosas propias contribucións. Estas dúas liñas, atención á diversidade e materiais didácticos e estratexias educativas na educación musical, atópanse nesta tese vivenciada dende a voz do profesorado, pois eles son uns dos actores e actrices principais no proceso educativo e teñen unha perspectiva única e valiosa sobre os desafíos e as necesidades tanto da educación musical como da relación desta nos procesos de atención á diversidade. O

profesorado está na liña de fronte, interactuando diariamente co alumnado, cos materiais e cos recursos, e observando de primeira man as dinámicas e os patróns que se desenvolven no contexto escolar. A súa experiencia e coñecemento práctico poden ofrecer unha visión profunda e informada sobre os temas que se abordan nesta tese. Ao considerar a súa percepción e incorporar as súas voces no proceso de investigación, podemos enriquecer a nosa comprensión da complexidade da atención á diversidade na educación primaria e identificar estratexias máis efectivas para promover a inclusión e o éxito de todo o alumnado. A partir destas cuestións, xorde o obxectivo xeral de coñecer a percepción de mestres e mestras especialistas en música na etapa de Educación Primaria en Galicia, en canto ao coñecemento, uso e valoración desta área para atender á diversidade así como dos materiais didácticos e estratexias educativas para tal fin.

Obxectivos específicos

1. Coñecer o perfil académico profesional do profesorado especializado en Educación Musical na etapa de Educación Primaria en Galicia.
2. Identificar a percepción dos profesionais especializados en educación musical sobre a diversidade e a súa atención.
3. Analizar o uso e integración de materiais didácticos e estratexias educativas empregadas polos docentes especializados en Educación Musical na etapa de Educación Primaria en Galicia para traballar na atención á diversidade.
4. Explorar o grao de formación dos docentes especializados en Educación Musical do contexto galego sobre materiais didácticos e estratexias educativas para atender á diversidade.

Estrutura xeral da investigación

Este informe está estruturado en oito capítulos, correspondéndose os cinco primeiros co marco teórico e os dous seguintes co estudo empírico. Así mesmo, péchase o documento cun capítulo dedicado ás conclusións.

- **Capítulo 1. Antecedentes da investigación**

Neste capítulo preséntase unha análise das investigacións dos últimos anos, abordando a crecente converxencia entre a educación musical, concretamente no que respecta aos materiais didácticos e estratexias educativas e o seu papel na atención á diversidade. Para iso, e empregando o método prisma, examínase o estado actual da produción científica en relación ás palabras clave educación musical, materiais didácticos, estratexias educativas, atención á diversidade e percepción do profesorado.

- **Capítulo 2. Ser ou non ser diversa**

O segundo capítulo aborda as bases teóricas e reflexivas que sustentan a atención á diversidade, co foco na intersección entre diversidade e educación musical. Analízase o desenvolvemento histórico, social e lexislativo, culminando na situación actual en Galicia, establecendo unha mirada dende diferentes perspectivas que nos permiten interpretar o sentido e significado que teñen materiais didácticos e as estratexias educativas no proceso de atención á diversidade na educación musical. Do mesmo xeito,

este capítulo permite configurar os bloques temáticos que se identifican coa atención á diversidade e a percepción do profesorado dos nosos instrumentos de recollida de datos.

- **Capítulo 3. A música como ferramenta para atender á diversidade**

O obxectivo principal deste capítulo é comprender o papel da educación musical así como dos materiais didácticos e das estratexias educativas empregadas na Educación Primaria, abordando os seus beneficios no desenvolvemento integral do ser humano e a súa relevancia na inclusión social e educativa. Analizamos o estado actual da música na educación primaria en Galicia, así como dos modelos pedagóxicos, materiais didácticos e estratexias e metodoloxías empregadas polo profesorado especializado.

- **Capítulo 4. Estratexias educativas e materiais didácticos para atender á diversidade: a educación musical inclusiva**

O capítulo cuarto ten por obxectivo principal identificar os elementos que definen unha educación musical baixo a mirada da educación inclusiva. Para iso adentrámonos nos principios teóricos e nas prácticas educativas, definidas a través dos materiais didácticos empregados e as estratexias educativas que promoven a participación de todo o alumnado e ofrecer así, unha visión ampla e práctica do desenvolvemento da inclusión e a atención á diversidade na Educación Musical

- **Capítulo 5. A percepción docente na atención á diversidade: explorando os factores que a moldean**

Este capítulo destaca a importancia da percepción do corpo docente sobre os materiais didácticos e estratexias educativas empregadas na Educación Musical para atender á diversidade do alumnado. Afóndase na formación inicial e continua do profesorado galego especialista en música así como no contexto que os engloba para interpretar o impacto destes aspectos nas prácticas pedagóxicas presentes actualmente (materiais didácticos empregados e estratexias educativas seguidas).

- **Capítulo 6. Metodoloxía**

No sexto capítulo da conta da metodoloxía elixida e o deseño empregado nesta tese de doutoramento. Explícanse as fases de desenvolvemento seguidas e as decisións tomadas para planificar as técnicas de recollida de datos (cuestionario e entrevista) así como a selección das mostras e o proceso de análise dos datos.

- **Capítulo 7. Presentación dos resultados**

Neste capítulo preséntanse os resultados da análise tanto cuantitativa como cualitativa. Os resultados organízanse seguindo as dimensións dos instrumentos e compáranse con outras investigacións previas a modo de discusión.

- **Capítulo 8. Conclusións**

Por último, no oitavo apartado, abórdanse as conclusións deste estudo, estruturadas segundo obxectivos específicos seguidos nesta investigación a través dos resultados principais atopados.

Finalmente, incorporamos a bibliografía utilizada na elaboración desta tese, así como os anexos que se presentan ao final do documento, que proporcionan información adicional e complementaria.

CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

1.1 INTRODUCCIÓN

O presente capítulo constitúe unha exploración detallada das investigacións previas relevantes que sentaron as bases para a presente tese de doutoramento. En liña coa crecente converxencia entre a atención á diversidade e os materiais didácticos e as estratexias educativas empregados na Educación Musical. Ten por obxectivo analizar o panorama da produción científica da última década no ámbito dos materiais didácticos e estratexias educativas vinculadas á música no contexto de atención á diversidade. Para iso é preciso contextualizar e comprender a evolución deste campo emerxente, identificando tanto os seus avances notables como as fendas que persisten.

Para este estudo, seguiuise un deseño mixto combinando metodoloxía cuantitativa e cualitativa propia de análises bibliométricas e de contido. O que nos permitiu por unha parte, identificar trazos cuantificables en canto á produción científica neste campo concreto, pero tamén a afondar no contido, o que posibilita a extracción de evidencias nas que poden soportar toda a investigación. Esta revisión bibliográfica permitíranos non só construír o marco teórico no que asentar a investigación, senón que nos permite establecer dimensións nos instrumentos de recollida en base a estudos previos e por suposto, asentar os resultados obtidos en base ao contexto de investigación aquí proposto.

1.2 PROCESO DE REVISIÓN DA INVESTIGACIÓN PREVIA

En primeiro lugar establecéronse as bases de datos que empregaremos para a procura: WOS, Scopus, ERIC, Dialnet, Teseo, Rebiun Psycinfo e European Sources Online. Un total de 8 bases de datos destacadas nas áreas de Ciencias Sociais, concretamente na área de educación pola súa ampla cobertura disciplinar, pola calidade e a revisión por pares das publicacións adscritas así como a posibilidade dunha procura avanzada. Para algunhas delas precisamos o acceso institucional, realizado a través de ReBUSCa, o portal da Biblioteca da Universidade de Santiago de Compostela. Seguindo o Método Prisma 2020 (Díaz e Fernández, 2023; Page et al., 2021; Sánchez et al., 2022) leváronse a cabo catro fases de selección dos documentos, como se mostra na figura 1.

A primeira fase do proceso consistiu na identificación de documentos dispoñibles ata o ano 2023 (último completo antes da defensa desta investigación) nas bases de datos máis relevantes, cun total de 1587 estudos entre as 8 bases de datos consultadas, utilizando a seguinte fórmula de busca:

"music education" AND 'elementary education' OR school OR teaching OR learning AND 'music teacher' AND diversity OR inclusion OR disability OR impairment OR 'special educational needs' OR 'special educational disabilities' AND material OR resource OR strategy".

Na segunda fase, aplicáronse criterios de exclusión para afinar a selección. Estes criterios incluíron a limitación do período temporal aos últimos 6 anos (de 2018 a 2023), o foco en áreas específicas de estudo relacionadas coas Ciencias da Educación: Ciencias Sociais, Artes e

Humanidades e Psicoloxía. Ademais da utilización das seguintes palabras clave: music, elementary education, diversity, inclusion, music teacher, material, resource, Strategy. O total de investigacións redúcese a 529.

A terceira fase implicou unha análise máis profunda, eliminando documentos que se afastaban da temática de estudo, revisións bibliográficas, estudos centrados noutras etapas ou áreas educativas. Tamén foron eliminados traballos duplicados procedentes de diferentes bases de datos. Os resultados depurados totalizaron 205 artigos.

Na última fase, escolléronse eses 205 artigos para unha análise máis detallada. Todos os artigos seleccionados estaban dispoñibles en acceso aberto, o que os tornou elixible para a posterior análise tanto bibliométrico como de contido.

Este proceso permitiu unha revisión sistemática e exhaustiva da literatura, identificando e analizando os traballos máis relevantes e actualizados na intersección entre música, educación e inclusión.

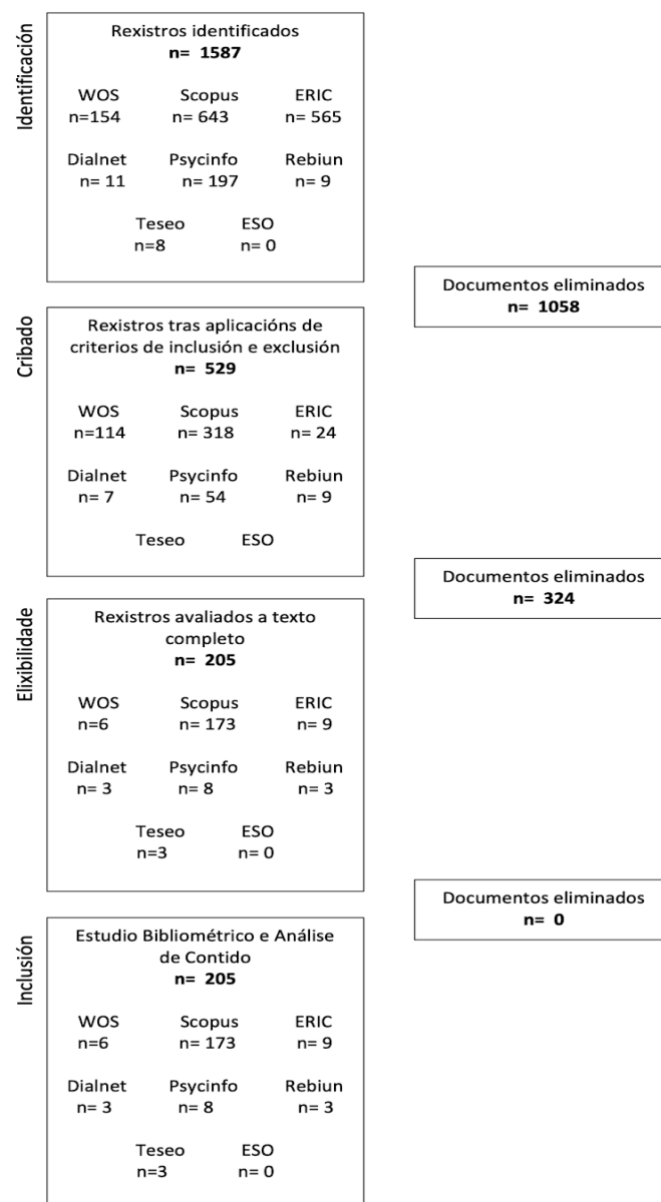


Figura 1. Diagrama de fluxo Prisma. Fonte: elaboración propia

1.3 RESULTADOS

Estudo bibliométrico

Neste apartado, trataranse cuestións relacionadas coa difusión, produtividade, colaboración e impacto das publicacións científicas analizadas.

En relación coa progresión temporal, é notable destacar que as investigacións relacionadas con este tema experimentaron un crecemento significativo nos últimos dous anos. O ano 2023 eríxese como o período de maior actividade, contribuíndo cun 20,8% do conxunto total de artigos, tal como se ilustra na Figura 1. Evidénciase claramente unha tendencia ascendente nesta análise.

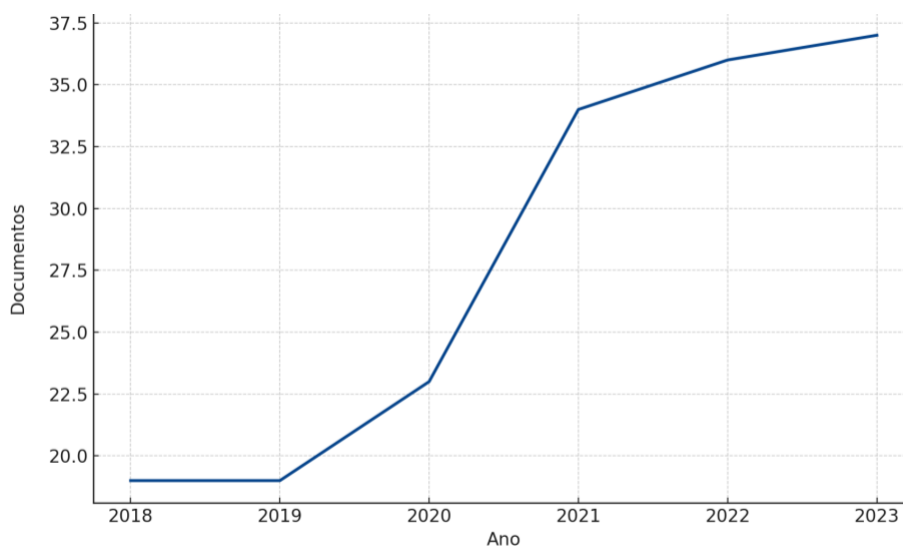


Figura 2. Publicacións por ano. Fonte: elaboración propia a partir dos datos de Scopus

No que respecta ao grao de internacionalización na aproximación ao estudo desta temática, pode afirmarse que é elevado. Por unha banda, o idioma elixido polos investigadores/as para a difusión dos resultados dos seus estudos é maioritariamente o inglés (87%), xunto co castelán, tamén cun alto índice de uso (11%). Pechan a lista o coreano, o alemán e o lituano, todos con menos do 2% de representación. Outro elemento que destaca é o país de procedencia dos artigos, situándose España á cabeza cun 23% da mostra total, seguido dos Estados Unidos (19%) e Australia e o Reino Unido cun 6% . A Universitat de València xunto coa University of the Arts Helsinki son as principais institucións en índice de publicacións na nosa temática, cun 3,4% ambas as dúas.

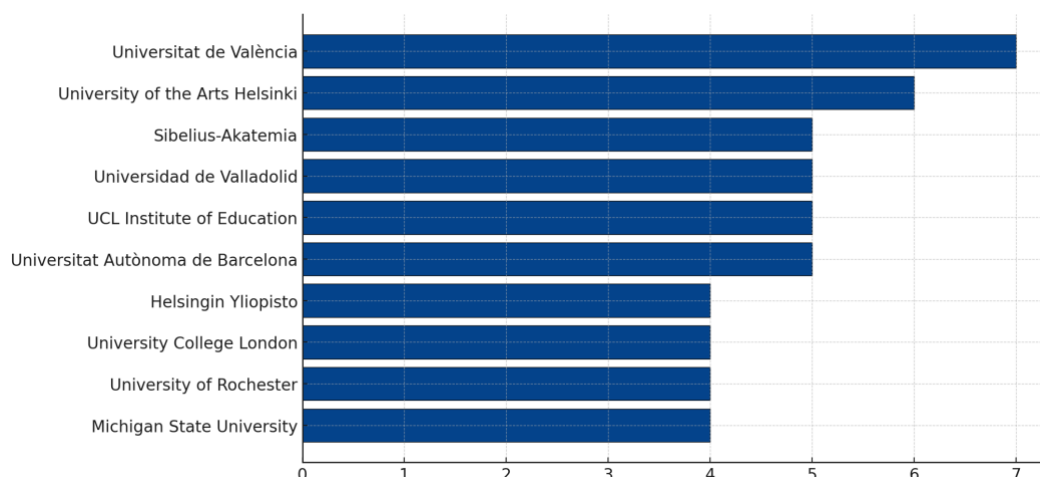


Figura 3. Ublicación dos artigos por institución. Fonte: elaboración propia a partir de datos de Scopus

Por último, no que se refire aos creadores/as e fontes, a representación individual da produción rexistra preto de 200 autores/as que publicaron artigos nesta temática. Non obstante, todas as persoas investigadoras son consideradas de baixa produción nesta área específica, pois o máximo de publicacións por autor/a límitase a 4 artigos, non existindo grandes produtores/as neste ámbito. Mara Culp, investigadora da University of Rochester nos Estados Unidos, destácase como a que máis publicacións ten, sumando un total de 4, enfocándose especialmente na diversidade de xénero. No tocante ás revistas con maior produción, considerando aquelas nas que se publicaron preto de 30 artigos sobre esta temática, a maioría son específicas de música. O International Journal Of Music Education encabeza a lista cun 14,4%, seguido de Music Education Research con un 8,6%, Research Studies In Music Education con un 8%, Revista Electronica Complutense De Investigacion En Educacion Musical con un 5,2%, e a Revista Electrónica De Leeme con un 4%.

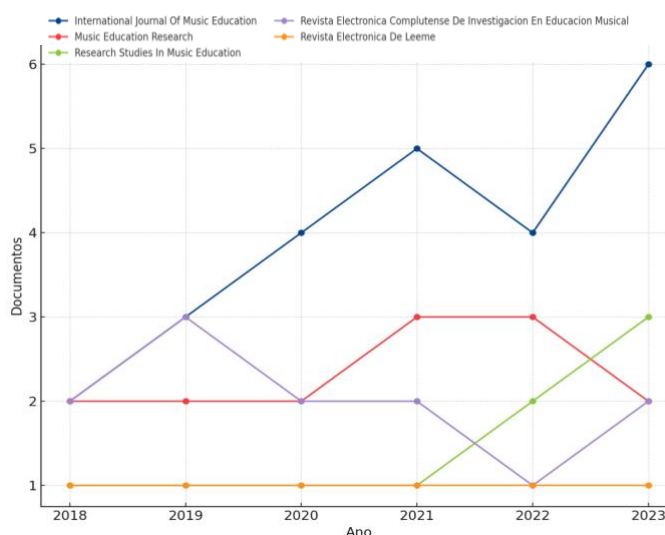


Figura 4. Publicacións por revista. Fonte: elaboración propia a partir de datos de Scopus

Análise de contido

Despois de revisar os resultados atopados, identificamos varias tendencias principais na investigación, destacando estratexias educativas e materiais didácticos. Dentro desta temática, destacan dúas liñas principais: propostas de intervención e análise de materiais e estratexias. Outras áreas relevantes son a formación docente e a percepción docente. A continuación, describiremos en detalle cada un destes elementos.

Estratexias educativas e materiais didácticos: propostas de intervención

Existe unha tendencia a incorporar métodos innovadores na ensinanza da música, como o Leonard Bernstein Music Method en Tailandia (Udakarn et al., 2022), que aportou unha eficiencia no proceso de ensino aprendizaxe do alumnado do 80%. A investigación destaca a eficacia destas metodoloxías no desenvolvemento de habilidades e a mellora da experiencia de aprendizaxe. Outros estudos como o de Davies et al. (2023), analizan os beneficios que aportan estratexias educativas grupais, como o canto en grupo, revelando o efecto amplamente positivo no benestar dos nenos e nenas que participaron na proposta. As metodoloxías do traballo por proxectos na área de música foron estudadas por González-Martín e Valls (2018), resultando na certificación deste modelo que prepara ao alumnado para a sociedade do século XXI, integrando unha aprendizaxe interdisciplinaria e transversal sen esquecer a importancia da experimentación. e os procesos propios da educación musical. Pero non só se investigan posibles beneficios, estudos como o de Tardif et al. (2023) amosan as consecuencias dunha educación musical intensa en nenos e nenas de entre 9 e 12 anos: a exposición a índices de estrés é elevada, especialmente percibida polas rapazas. Unha metodoloxía baseada na aplicación de métodos da psicoloxía musical en actividades de educación musical para explorar o efecto desta é a base do estudo proposto por Jia e Yang (2022), e os resultados amosan que a psicoloxía baseada na relación entre emocións e persoas é beneficiosa para mellorar a eficacia da ensinanza musical así como o benestar dos seus participantes. Tamén vinculando música, tecnoloxía e teorías do afecto e as emocións atópase a investigación de Macrides e Angeli (2019), na que propoñen un conxunto de principios de deseño baseados na interrelación entre os contidos musicais, as emocións e a tecnoloxía a través do marco do Coñecemento Tecnolóxico Pedagóxico do Contido (TPACK) amosando que as pautas propostas para o deseño instruccional favorece a abordaxe de dominios cognitivos e afectivos da aprendizaxe. Outra proposta metodolóxica, a de Phokha et al. (2023) combina pedagogías musicais de Orff e Kodály, especialmente naqueles elementos que parten da énfase socioeconómica próxima así como a cultura tradicional do propio contexto. Os achados revelan que o plan de estudos tivo éxito non só en cando á participación activa do alumnado, senón en termos de aprendizaxe musical e desenvolvemento persoal. Todos estes estudos amosan metodoloxías aplicadas a aulas xerais, onde evidentemente está presente a diversidade do alumnado. Con todo, seguen existindo propostas de intervención que teñen o foco nun alumnado específico. O Trastorno do Espectro Autista destaca no cómputo xeral destas publicacións (Brown et al., 2023; Carpio e Barroso, 2022; Draper, 2022; Hernández e Valverde, 2023; Johnson e LaGasse, 2022; Schmid et al., 2020) propoñendo metodoloxías baseadas en programas de Musicoterapia, especialmente enfocados ao traballo das habilidades sociais a través da música.

O termo discapacidade segue presente tamén nesta liña de investigación en torno a propostas metodolóxicas enfocadas ao traballo de alumnado con necesidades específicas. Dende a música propiamente entendida como unha ferramenta (Rushton e Kossyvaki, 2021)

ata estratexias de gamificación (Wong, 2021) metodoloxías accesibles (Bell et al., 2020) ou participativas (Draper, 2023).

A diversidade cultural e a diversidade de xénero atópanse tamén representadas a través do uso de metodoloxías que as soportan. Sobre diversidade cultural atopamos estudos como de Guan et al. (2023) resaltando a importancia de metodoloxías que partan dun enfoque multicultural para aumentar o sentido de pertenza étnica entre alumnado con diversidade de orixes e obtendo resultados positivos nos nenos e nenas participantes: Joliat e Terrien (2021), desenvolven unha análise a partir de conceptos claves do proxecto Educación 2030 da OCDE para o desenvolvemento intercultural concluíndo que a construción de prácticas de mediación intercultural favorece a creación de espazos de pensamento, crítica e identidade imprescindibles para o desenvolvemento humano; Mansikka et al. (2018) centrado nos aspectos críticos da diversidade cultural na educación musical en Finlandia, obtendo que o profesorado non conecta especialmente con estes elementos transversais na súa práctica docente. O xénero pola súa banda, conta con investigacións como a de Culp e Robison (2022), que teñen como obxectivo crear experiencias musicais inclusivas para que o profesorado poida crear un espacio onde o alumnado se sinta valorado e comprendido aportando estratexias específicas na agrupación da aula ou mesmo apoio familiar. Garrett e Palkki (2021), propoñen un libro dirixido integramente ao profesorado especialista en música, non só para contextualizar e comprender o proceso histórico e social que viven as persoas transexuais e con expansión do xénero (TGE), senón para crear un manual de praxe que conecte a investigación e a pedagogía con aplicacións prácticas de ensinanzas inclusivas afondando na diversidade de xénero.

En canto a propostas baseadas en materiais didácticos a tecnoloxía sitúase á cabeza. Destacan estudos como o de Kossyvaki e Curran (2020), centrado en materiais didácticos dixitais para alumnado con Trastorno do Espectro Autista enfocado novamente ao desenvolvemento positivo das habilidades sociais a través do uso destes materiais, o de Laato et al. (2019), que explora o uso de software de composición musical para o aprendizaxe de matemáticas, tamén con resultados positivos especialmente en canto a aprendizaxe experiencial da teoría musical e a aprendizaxe das matemáticas ao contar con múltiples elementos comúns a ambas as dúas disciplinas. Así mesmo, a investigación sinala unha diminución no uso de libros de texto tradicionais na ensinanza da música na Educación Primaria, cun aumento significativo no uso de recursos dixitais. Este cambio reflicte a evolución das tecnoloxías educativas no ámbito musical. Estudos como o de Vicente-Nicolás e Sanchez-Marroquí (2021), conclúen que a análise das metodoloxías docentes revelan un cambio cara os recursos dixitais e un afastamento dos libros de texto tradicionais. As editoras adáptanse a estas novas necesidades educativas o que se reflicte no panorama cambiante da educación musical e a integración da tecnoloxía

Análise de materiais didácticos

A análise no uso de diferentes materiais é outra liña de investigación que gaña presenza nos últimos anos. O libro de texto ocupa un papel central no foco de investigadores e investigadoras como Marín-Liébaña e Nicolás (2021), as cales indican que a música popular urbana ten unha escasa presenza nos manuais analizados o que non coincide coa preferencia do alumnado. Ademais, as propostas didácticas presentes nestes libros asocian este repertorio coa audición ou a abordaxe histórica sen concibir as posibilidades do mesmo dende unha perspectiva práctica. A análise feita por Alvarez et al. (2018), xa anticipaba o cambio de formato do soporte en papel ao dixital, que no entanto, non implica necesariamente una innovación educativa. Este estudo revela que os materiais presentes nas aulas de Educación Musical na

etapa de Educación Primaria non aproveitan totalmente o potencial técnico e basean o seu desenvolvemento na mera exposición de contido seguindo o patrón dos libros de texto tradicionais. A representación da diversidade nos materiais empregados tamén é un foco de polémica na investigación. O estudo desenvolvido por Bernabé-Villodre e Martínez-Bello (2021), demostra como os libros de texto da área de música en España seguen empregando imaxes que non reflexan a diversidade humana, perpetuando posicións que poden conducir ao racismo. Pouco progreso é observado na representación da diversidade e persistencia de estereotipos asociados á representación cultural e étnica. Esta mesma autora desenvolve unha análise similar situando o foco no xénero a idade e a discapacidade (Bernabé-Villodre e Martínez-Bello, 2018). Entre os resultados atópase a subrepresentación de personaxes femininos, a perpetuación da imaxe de mulleres músicas como afeccionadas pero non profesionais e a completa ausencia de representación da diversidade funcional.

Formación Docente

A investigación destaca a importancia crucial do desenvolvemento profesional dos docentes de música, abordando desafíos específicos, como a ensinanza da música na infancia e a percepción da creatividade na aula. Un aspecto fundamental resaltado é a necesidade dun enfoque integral que abrace tanto a formación musical como a pedagóxica (Welch, 2022). En liña cos resultados obtidos no apartado anterior, estudos como o de Calderón-Garrido et al. (2020), evidencian a presenza da tecnoloxía na formación do profesorado, indicando un enfoque superficial asociado á preparación das clases con un uso mínimo na propia aula. Este estudo tamén destaca as críticas do profesorado respecto aos recursos dispoñibles na aula e as limitadas oportunidades de formación, deixando principalmente a responsabilidade ao modelo autodidáctico. Ao analizar a formación docente específica para a atención á diversidade en Perú, constatamos que estes contidos son máis comúns na formación inicial universitaria que na denominada formación continua (Culp e Salvador, 2021). A integración destes contidos, é caracterizada por ser escasa e superficial. Tal escaseza persiste nas investigacións recentes, como as de Domínguez-Pérez et al. (2023) ou Pino e Viladot (2022). A conclusión xeral destas investigacións en canto á formación específica para atender á diversidade é que os docentes non se senten suficientemente capacitados para esta tarefa (Salvador e Sierzege, 2023). Estas constatacións apuntan cara a necesidade de reforzar e enriquecer a formación do profesorado na área da atención á diversidade, garantindo así unha preparación eficiente e eficaz para abordar as necesidades actuais do alumnado en contextos educativos diversos.

Percepción docente

A última das categorías atopadas é a da percepción do profesorado no contexto da Educación Musical. Ampliando sobre a temática da percepción, diversos estudos fornecen unha visión que abrangue aos desafíos e oportunidades enfrontados polos profesionais da educación musical. Un estudo relevante, conducido en Hong Kong por Wong et al. (2019), enfócase na percepción do profesorado especializado en música. Os resultados revelan unha autoeficacia percibida moderada entre os docentes, destacando elementos como a xestión de recursos humanos e o estrés relacionado co traballo docente como factores determinantes na percepción das súas propias capacidades. Este estudo destaca a importancia de abordar a diversidade no contexto educativo e reconece a necesidade de apoio e desenvolvemento profesional para os docentes. No ámbito da formación inicial do profesorado, Aróstegui e Fernández-Jiménez (2023), ofrecen unha perspectiva positiva sobre os programas educativos destinados a preparar

futuros mestres de educación musical para a etapa de Educación Primaria. Esta investigación suxire que o profesorado responsable da formación inicial recoñecen a eficacia dos programas existentes. A actitude en relación ao uso de recursos tecnolóxicos (Atabek e Burak, 2020) e o potencial da música como ferramenta integral de educación (Barrett et al., 2019) tamén son aspectos esenciais da percepción na educación musical. Estes estudos destacan a importancia de incorporar a tecnoloxía e explorar enfoques holísticos para maximizar o impacto da educación musical. A percepción sobre estratexias educativas para reforzar a comunicación efectiva dos alumnos é abordada por Bilen (2021), que destaca a conciencia dos docentes sobre ese potencial e a súa busca por formación para desenvolver esas estratexias na aula. Estudos como os de Grimsby (2020, 2023) conclúen que é necesario máis preparación previa ao servizo e desenvolvemento profesional continuo para os profesores de música, especialmente no que respecta ao alumnado con diversidade funcional. A colaboración entre profesionais da educación especial é crucial, así como comunicacións consistentes e orientacións sobre como traballar con alumnos con necesidades específicas. Ademais, a carga de traballo dos docentes e o seu impacto no estrés e descontento xa foron abordados en artigos anteriores, onde Calonge e Pino (2021), destacaron a sobrecarga laboral en contextos online, percibindo unha diminución na eficacia do aprendizaxe comparado co presencial.

A diversidade cultural está novamente a ser explorada na investigación, como o evidenciado por Chen e Wong (2022), que analizan o nivel de personalidade multicultural de profesores de música pre-servizo. Os resultados indican desafíos en dimensións específicas, subliñando a importancia de abordar a formación multicultural para enfrontar a diversidade cultural en ambientes educativos.

1.4 CONCLUSIÓNS DO CAPÍTULO

Chegados a este punto, é oportuno concluír o capítulo referente aos antecedentes de investigación, no cal se evidencia un aumento notábel nos últimos anos, das publicacións dedicadas á Educación Musical e á inclusión educativa, especificamente na temática relacionada co uso de materiais didácticos e estratexias educativas para atender á diversidade do alumnado. Nos últimos dous anos, somos testemuña dun aumento significativo na investigación, atopando o seu punto álxido neste pasado ano 2023, contribuíndo co 20,8% do total de artigos. Esta tendencia ascendente reflicte a vitalidade e o interese continuo nesta área en constante evolución. Especificamente, como xa indicamos, destaca a crecente atención ás publicacións que se concentran en materiais dixitais e propostas de intervención con novas estratexias educativas. Alén disto, tamén chama a atención a abundancia de estudos centrados no libro de texto, e a presenza de estereotipos asociados ao xénero e a representación da diversidade cultural. As propostas de intervención e uso de novas estratexias educativas no ensino musical revelan unha tendencia marcada cara métodos innovadores centrados na atención do alumnado. Estudos que afondan nos beneficios de estratexias educativas, métodos de psicoloxía musical e a integración eficaz da tecnoloxía son os máis destacados. Estas intervencións tamén se concentran na abordaxe de necesidades específicas do alumnado, mantendo liñas paralelas coa Musicoterapia e o seu rol rehabilitador. O alumnado con Trastorno do Espectro Autista é frecuentemente o foco principal destas investigacións.

A análise de materiais didácticos revela tamén unha transición notábel dos materiais impresos para os dixitais, reflectindo unha adaptación ás evolucións tecnolóxicas. O uso crecente de recursos dixitais en comparación cos libros de texto tradicionais é evidente, mais persisten as preocupacións en canto ao modelo de uso, a representación da diversidade e a necesidade dunha revisión crítica neste aspecto. Na formación docente, destaca a énfase na

importancia dunha formación musical e pedagóxica sólida. No entanto, a presenza da tecnoloxía na formación é tamén criticada pola súa superficialidade, indicando a necesidade de afondar nese dominio dende unha perspectiva inclusiva. A insuficiencia na formación para atender á diversidade vai máis alá do uso de tecnoloxías, emerxendo como un desafío significativo para o profesorado, que percibe unha autoeficacia moderada no mellor dos casos. A necesidade de preparación e formación específica na educación musical para atender á diversidade é destacada como un aspecto crucial que require atención continua e prioridade. Ao pechar este capítulo, tórnase evidente que o ámbito da Educación Musical está en constante evolución, impulsado por investigacións innovadoras, colaboracións internacionais e un compromiso crecente coa diversidade e a inclusión. Atopámonos diante dun escenario prometedor, pero tamén desafiador, que require un compromiso continuo coa excelencia e a adaptación ás demandas en constante cambio da educación musical. Estas constatacións indican a necesidade dunha revisión crítica dos materiais didácticos utilizados na educación musical, subliñando a importancia dunha aproximación máis inclusiva, representativa e práctica, aliñada coas preferencias e realidades dos estudantes. Este é un camiño fundamental para garantir unha educación musical máis enriquecedora e relevante. Non obstante, destaca a carencia de investigacións que, dunha banda, aborden a percepción dos docentes especialistas en Educación Musical e, doutro lado, analicen as visións do alumnado e as súas opinións non só sobre a formación, senón tamén sobre materiais didácticos musicais e estratexias educativas enfocadas especificamente á diversidade en contextos ordinarios e non só enfocados a alumnado concreto como é o caso do Trastorno de Espectro Autista. Ao mesmo tempo, observase un baleiro sen explorar vinculado á experimentación destes materiais no día a día das clases de música, cunha perspectiva curricular e non só dende o punto de vista do material didáctico en si.

Para rematar, é importante sinalar que, ao realizar a busca bibliográfica, atopáronse moitos traballos que facían alusión a outras etapas educativas, como a Educación Secundaria, pero tamén en Conservatorios e escolas de música, que foron descartados por non pertencer á etapa na que se sitúa esta investigación. Isto demostra como o interese pola educación musical non se limita exclusivamente á educación primaria nin ao ensino regrado.

CAPÍTULO 2. SER OU NON SER DIVERSA

2.1 INTRODUCCIÓN

A diversidade e a educación musical, forman parte dos piares principais desta investigación. Neste capítulo identificaremos os sustentos teóricos e reflexivos que fundamentan a atención á diversidade coa fin de poder establecer un contexto dende o cal analizar os materiais didácticos e as estratexias educativas que serven de nexos entre ambos piares. Falamos dun concepto de diversidade amplo e complexo, analizado e tratado dende disciplinas moi diversas, onde mesmo a súa definición é motivo de polémica e pouco consenso. A necesidade deste capítulo sitúase en primeiro lugar, na comprensión histórica e social atribuída ao termo de atención á diversidade, como un concepto clave para a intervención educativa. A interpretación de dito termo inflúe directamente nos procesos de ensinanza aprendizaxe nos materiais didácticos empregados e nas estratexias educativas levadas a cabo, como poderemos observar nos resultados desta investigación (Cabrerizo e Rubio, 2007).

Este primeiro apartado denominado “miles de historias na historia” aborda unha viaxe histórica, social e lexislativa tendo como fío condutor o concepto de diversidade. Poderíamos simplemente definilo tal e como identifica o dicionario da real academia galega: “carácter do que é diverso”; ou “de distinta índole ou especie” pero dista moito de toda a realidade á que fai referencia. É un concepto que une e afasta á vez, que serviu de moeda de cambio político, ou de loita social. Un concepto que xera identidade propia ou rexeitamento. Toda unha armazón social nunha simple palabra cuxa definición é incapaz de situarnos no longo camiño que percorreu ata chegar a nós. Para isto revisaremos a evolución dende unha perspectiva histórica, social, conceptual e lexislativa e iremos pouco a pouco pechando o gran angular para achegarnos a situación específica que vivimos hoxe en España. Un marco para poder incidir en profundidade no caso galego, nos apartados posteriores. Un segundo e terceiro apartado achegarannos a realidade educativa actual a través dos materiais didácticos, das estratexias e modelos de atención á diversidade e dos marcos legais que a regulan, reducindo un angular que focaliza nos centros de Educación Primaria en Galicia.

O obxectivo deste capítulo, é tamén establecer dimensións de análise que fundamenten os instrumentos de recollida de datos que empregaremos nesta investigación. Tanto o cuestionario como a entrevista precisan dunha base que nos facilite a comprensión das decisións, modelos e valores que rexen a intervención en canto a atención á diversidade por parte do profesorado especialista en música na etapa de Educación Primaria en Galicia. E este marco teórico permite esa aproximación.

Antes de continuar coa lectura, é importante establecer algunhas reflexións en canto á posición conceptual e ética que mantemos nesta obra. Ao longo deste capítulo pasaremos por períodos sociais que empregaron diversos termos para referirse ás persoas con diversidade concretas. Hoxe seguen sendo motivo de loita o emprego duns ou outros. A discapacidade ou a diversidade funcional son agora un debate aberto. Dentro desta investigación situámonos ética e profesionalmente na perspectiva da diversidade, e con ela no uso do concepto diversidade funcional. Tendo isto en conta, o emprego doutros termos virá identificado polo período histórico ao que nos referimos ou pola elección dos autores e autoras nos diferentes traballos referenciados.

Son moitas as disciplinas que estudan e deixan constancia do concepto diversidade, tamén polo tanto da dificultade dunha única definición aceptada por todos e todas. A complexidade

reside tamén no longo percorrido histórico do que partimos, xa que podemos asumir que forma parte intrínseca do ser humano e polo tanto iniciarse na propia existencia humana. Pese a todas as dificultades das que partimos neste capítulo, a reflexión en torno as barreiras sociais é de vital interese. Non só facilita a reconstrución de traxectorias vitais descoñecidas ou facetas puntuais dos estados de benestar, senón que promove un achegamento a complexa e contradictoria evolución da sociedade da que forma parte o profesorado e o sistema educativo que investigamos nesta tese.. Falar da historia dende o papel das persoas con diversidade, especificamente daquelas que foron minorizadas e rexeitadas, desenvolve e pon encima da mesa a influencia das políticas e do discurso público, a valoración da dimensión cultural e de xénero ou a incorporación das persoas con diversidade como suxeitos históricos. Porque ben sabemos, que aquilo que non se nomea, non existe.

2.2 EVOLUCIÓN NA PERCEPCIÓN DA DIVERSIDADE HUMANA

A bibliografía da que dispoñemos tende a situarse en paradigmas concretos dende os que analizar. Pero a diversidade, como outros conceptos tan marcadamente sociais e humanos, precisa dunha revisión máis ampla. Feitos históricos a miúdo triviais deron lugar a movementos de gran calado social. Así mesmo, destes movementos parten posteriores reformas que afectan directamente ao sistema educativo e con el, á sociedade. A diversidade como elemento transversal, analizado e reflexionado dende ámbitos e perspectivas diferentes. Un abandono dos procesos cronolóxicos e illados, para tentar achegarnos á un concepto dende múltiples concepcións.

2.2.1 Miles de historias na historia

Durante gran parte de historia, a diversidade humana e especialmente a funcional, estivo frecuentemente vinculada a causas máxicas e relixiosas. O medo ao descoñecido sempre sacou a peor cara da humanidade. Tamén nos nosos días. Un dos máis coñecidos e antigos textos legais aos que nos podemos referir parte da antiga India, no século III a.C. O Código Manú, reconece a diversidade funcional como consecuencia do destino (o Karma), sendo unha resposta divina aos pecados cometidos tanto polo propios individuos como polas súas familias. As Leis de Licurgo, na Esparta do século IX a.C, relatadas por Plutarco (sII d.C) incluían un exame previo onde ante o defecto físico, a veredicto era a eliminación dende o alto do Monte Taigeto (López, 2019). Con todo, autoras como Sneed (2021), suxire a revisión destes feitos históricos por estar sustentándose unicamente no texto de Plutarco arredor do 100 d.C. A mesma función cubría a roca Tarpeia na antiga Roma, onde tamén se podía optar polo abandono sempre e cando fose aprobado por mínimo, cinco veciños. A diversidade funcional recibía a resposta máis violenta da sociedade, pero a discriminación estendíase a outros grupos sociais. A realidade é que na Grecia e Roma antigas só había un colectivo con dereitos cívicos e políticos plenos: os varóns pertencentes a sectores sociais elevados. Un feito moi semellante á nosa historia actual.

En sintonía con estas prácticas de exterminio, grandes pensadores da época tamén promovían estas actitudes. Platón ou Aristóteles, consideraban o infanticidio como un labor social dende unha perspectiva filosófica e científica. O darwinismo social ou a euxeñese parten da mesma idea común onde o asasinato era defendido como selección xenética. O aumento da persoas fortes, sans e intelixentes así como etnias ou grupos sociais mais valorados dependían, baixo esta norma, da manipulación humana. Pode parecer historia antiga, pero esta mesma base

ideolóxica e social formaba parte do programa de euxeñese nazi. O racismo ou a homofobia teñen o mesmo fundamento, e sobran exemplos na historia actual.

Co auxe do cristianismo a morte xoga un papel fundamental, o que deriva nos primeiros pasos para a protección das persoas con diversidade funcional. Na Idade Media por exemplo, co Segundo Concilio de Braga, contéplanse novas leis contra os infanticidios e as prácticas abortivas. Así mesmo as Leis Godas, tamén cristiás, establecían penas capitais para quen matara aos seus fillos, antes ou despois de nacer. Nestas leis tamén poderíamos falar da perspectiva de xénero a que respondían as penas: duras pero sen especificar para os pais, cegueira para as nais. O cristianismo non só supuxo un cambio no tratamento da morte. Dentro da historia do tratamento ao xénero, as relixións que parte da visualización do home como un ser creado a imaxe e semellanza de Deus e á muller como unha marca branca derivada do produto orixinal (como orixinal foi o pecado cometido no Edén); ou a idea dunha Eva que chega ao mundo para satisfacer o aburrimiento de Adán, son algunhas das referencias que mesmo hoxe, sen tanta eufórica relixiosa na sociedade, seguen estando vivas.

A interpretación da diversidade camiña nestes períodos entre o resultado do pecado ou obra de Deus. Este último xogando un papel fundamental para converter a diversidade, especialmente a funcional, en obxecto de misericordia, caridade e mesmo medio para a salvación cristiá. Con todo, o resultado destas percepcións levan ao mesmo lugar, a exclusión.

As sete partidas do rei Alfonso X, establecían un corpo normativo e xurídico onde se prohibían accións como adoptar, facer testamento ou mesmo herdar para as persoas con diversidade funcional (especificamente aos xordos e mudos). Este feito histórico é de gran relevancia xa que por el, no 1548 o aristócrata Juan Fernández de Velasco y Tovar instruíu aos seus fillos na “arte de falar” para asegurar o seu dereito á sucesión e con isto concibiu unha nova opción: a de educar. Anos máis tarde, xa avanzada a primeira metade do século XVII, Juan Pablo Bonet escribe *Reducción das letras y el arte de enseñar a hablar los mudos*, no que se avoga que un traballo pedagóxico individualizado con xordos permite a súa educación.

O século XIX, coa Revolución Francesa comeza a perder auxe a demonoloxía á vez que os avances en medicina, psicoloxía, educación ou dereito xogan un papel fundamental na comprensión dos factores sociais e ambientais para a educación das persoas, ou o que eles denominaban como modificación da deficiencia. É aquí onde podemos comezar a falar dos primeiros pasos da rehabilitación.

En España isto tradúcese coa aprobación da Lei Moyano, que trae consigo a educación obrigatoria e gratuíta xunto coa creación de escolas para persoas xordas e cegas. Nacendo así, a educación especial en España.

2.2.2 O deus da ciencia: diferente visión, mesmo destino

O novo cambio de paradigma presenta as causas da diversidade en termos de saúde ou enfermidade, afastándose do sobrenatural para deixar paso á ciencia. É aquí onde nace un termo de gran relevancia: normal. Sendo este o calibre sobre o que medirse para acadar o éxito (Puig, 1990). As diferenzas entre as distintas partes do estado español son moi significativas. A situación de Galicia na primeira metade do século XX caracterízase por unha alta porcentaxe de analfabetos, especialmente no caso das mulleres tal como reflicte o traballo realizado De Gabriel et al. (1997), sobre o proceso de alfabetización en Galicia. Na década dos corenta e cincuenta a alfabetización dos varóns supera o 85%. A partir de aí os avances son máis lentos e complicados, debido a que resta unha marxe de expansión cada vez menor e a que o analfabetismo tende a concentrarse en sectores da poboación difíciles de recuperar para a

alfabetización, ben sexa por razóns de idade, ben por marxinalidade social. A mesma situación de lentitude do proceso expansivo da alfabetización dáse no caso das mulleres.

Como resultado da primeira guerra mundial, e do tratamento aos mutilados de guerra, no 1919 créase a Organización Internacional do Traballo (OIT), quen case 40 anos despois publica recomendacións para a rehabilitación e emprego de inválidos. En España este feito aséntase coa Lei de accidentes de traballo e a creación, no 1933 do Instituto Nacional de Reeducación de Inválidos.

A diversidade, é vista como unha característica interna do individuo centrada nas dificultades e limitacións, deixando ao suxeito con toda a responsabilidade pero sen poder ter un papel activo no seu propio proceso de rehabilitación. Así mesmo, o auxe dos fascismos en Europa marcan unha clara diferenza entre a sociedade que busca na diversidade humana a causa das crises económicas e sociais. Nestes tempos ser diverso ou mostrarse como tal, é tanto ou máis perigoso que na historia antiga.

Na entrada dos anos 50, teñen lugar unha serie de iniciativas de gran importancia a nivel internacional como a proclamación da Declaración Universal das Nacións Unidas (ONU, 1948) que establece entre outros, dereito á educación, á seguridade social e a un nivel de vida que asegure o benestar; e a nivel nacional como a creación da Organización Nacional de Cegos Españoles (ONCE), o Instituto de Medicina, Hixiene e Seguridade do Traballo (INSHT), e a primeira Asociación Nacional de Inválidos Cívís (ANIC).



Figura 5. Prevenir la subnormalidad es cosa de todos. Campaña publicitaria de SADMA no 1970

A mediados dos 60, comézase a falar da prevención do *subnormal*. Un informe creado polo Auxilio Social, sinala a pobreza e a falta de afecto e responsabilidade materna como causa e desencadeante da subnormalidade. Como vemos, non se avanzara moito en termos de xénero dende as Leis Godas. Estableceuse con isto un novo concepto, que provén da linguaxe médica: *subnormal*. Este pretende afastarse da imposibilidade semántica que establecía o termo *anormal*, marcando unha nova liña de medida que posibilitaba achegarse máis ao referente comparativo *normal*.

Prevención e rehabilitación cóllense da man para dar lugar a unha resposta social excluínte: o encerro. Na realidade, será nestes momentos cando xurdan vivencias que incorporen a terapia ocupacional como un recurso para a inclusión social, independentemente de continuar sendo rotulados como "idiotas" ou "dementes", e ser excluídos das oportunidades educativas. Experiencias como a realizada por Itard (1801), quen empregando un método de ensino sistematizado baseado na mímica, conseguiu demostrar a través do caso dun rapaz semi-salvaxe, que despois de cinco anos, logrou desenvolver unha notable madurez sensorial, mellorar a súa memoria e adquirir algunhas habilidades sociais, servirán como base para estes procesos de rehabilitación.

Os denominados manicomios (hospital para tolos segundo a RAE) foron o reflexo dunha reclusión arbitraria, onde a falta de coñecemento e delimitación entre a diversidade e a enfermidade derivou no internamento masivo de persoas con diversidade (especialmente cognitiva). Referido a isto, a lei sobre Peligrosidade e Rehabilitación Social creada no 70, permitirá como medida preventiva o internamento nun establecemento de preservación para enfermos e deficientes mentais. Segundo denunciou a Federación Española de Asociaciones Protectores de Subnormales (FEAPS), a preservación tiña cabida en moitos casos, directamente en cárceres, onde acababa unha media de 90 afectados ao ano.



Figura 6. Xornal "El caso", 1979

Neste período, un equipo diocesano de Fraternidade de Barcelona (FRATER) estableceu un fito histórico: unha enquisa dirixida a persoas con diversidade funcional, para valorar a súa percepción ante o trato social que recibían. Este estudo conclúe que case o 95% recibían un trato de incompreensión, mágoa e maltrato. Foi da man da Doutora Serafina Poch, que se introduciu a Musicoterapia como profesión en España (Palacios, 2001). Profundaremos neste termo e súas implicacións no apartado específico sobre a música adscrito a este marco teórico, pero é importante salientar como esta disciplina, pese a pertencer á historia da humanidade (xa os exipcios empregaban a música para tratar doenzas), ten que agardar ata este novo milenio para ser considerada, dende a comunidade científica, como unha ferramenta para desenvolver o potencial e mellorar a calidade de vida das persoas con diversidade funcional. Hoxe en día, seguimos sen aproveitar todos os beneficios da música para a atención de toda diversidade, e non só daquela dependente de diagnósticos médicos.

Nestes momentos, a diversidade humana non aparecía en ningún medio de comunicación. Seguía estando equiparada á enfermidade e á desgracia e só entraba na opinión pública a través de actos caritativos e relixiosos como as misas de enfermos, aspecto que contrasta co tratamento especial do franquismo aos mutilados de guerra. A finais dos 60 as denuncias públicas comezan a facerse firmes e con elas, o cambio da mentalidade social. Conceptos e procesos tan complexos como os que aquí estamos expoñendo non poden ser analizados dende un único prisma. Lonxe dos estudos e das investigacións tamén hai feitos azarosos ou triviais que cambian a historia. Neste caso, unha participación nun concurso da televisión provocou a eclosión desta realidade social no ámbito mediático en España. Mercedes Carbó, nai dunha nena con diversidade funcional gaña o coñecido concurso *Un millón para el mejor*, e con el o que foi máis importante, un espazo visible onde poder falar dunha realidade invisibilizada nos medios. Esta irrupción mediática, axudou nun avance cara un discurso cada vez máis crítico e consciente, que podemos ver reflexado a partir do 65 con roldas de prensa, conferencias e actos públicos organizados por asociacións e outros colectivos institucionais cada 26 abril, no que denominaron *O día do Subnormal*.



Figura 7. España celebra o día nacional do subnormal 1980. Fonte: autor/a descoñecido/a, 1980. Recuperado de “El blog del gran Uribe”

A relevancia deste feito, sumado a evolución médica sobre a diversidade funcional, activa un motor de cambio conceptual, onde se substitúen antigos termos como inválido, mongólico ou anormal por minusválido, deficiente mental ou subnormal. Esta modificación, que parte do movemento social organizado, vén acompañada dunha irrupción sen precedentes nos medios de comunicación. De esta invisibles pasamos a ter no 1969, 550 noticias relacionadas co termo subnormal; 290 recortes empregaron o termo inválido e 31 o de minusválido (Contreras, 2021). No 1974 estréase por primeira vez un noticiario con tradución simultánea á Lingua de Signos denominado Hoy 14.15. Os conceptos de dereito e xustiza para este colectivo comezan aquí ser unha constante no discurso político e social. Unha moda, por así dicilo, que afecta ao aumento no número de estudos, cuestionarios, análises e debates académicos. Porque na historia da humanidade, todo esta intimamente relacionado.

2.2.3 Nada sobre nós, sen nós

Comeza nesta etapa o modelo de autonomía persoal. Na década dos 70, xorde o movemento de Vida Independente, liderado por persoas con diversidade funcional, baixo a consigna de “nada de nós, sen nós”. Esta nova perspectiva, sitúa ao contorno como xerador de dependencia e non ao propio individuo á vez que devolve a voz ás persoas afectadas. Este movemento da lugar a feitos como a creación do Servicio Social de Recuperación e Rehabilitación de Minusválidos que no 78 pasa a denominarse Instituto Nacional de Servicios Sociais (INSERSO).

O dereito do alumnado con diversidade funcional á educación estableceuse por primeira vez na Constitución Española, e nela existe un artigo que actualmente está sendo motivo de polémica. O referido artigo 49, onte se contemplan políticas de prevención, tratamento e rehabilitación de diminuídos. Non será ata 2023 cando ese artigo será substituído integrando entre outros cambios, o termo persoas con discapacidade. Percíbese lexislativamente, a influencia das correntes de des-institucionalización que podemos observar na Lei Xeral de Educación do 1970. Despois de 113 anos da lei Moyano, este marco lexislativo, organizaba a educación especial como un sistema paralelo ao da educación ordinaria, cun currículo diferenciado e segregado fomentando á par a creación de aulas integradas ou unidades de educación especial nos centros ordinarios para os deficientes leves (Álvarez-Rementería et al., 2022). Este último aspecto quedará anllado ao papel xa que na posta en práctica, a educación especial seguirá mantendo unha categoría diferente. Non só en canto a segregación por capacidades, senón tamén por sexo biolóxico. Pese a todo, esta lei foi un gran axitador social, que propiciou a creación de múltiples asociacións formadas por familias e individuos do propio colectivo, e que nuns anos se converterían no altofalante desta loita social.

Desta axitación, xorden tamén medidas e iniciativas privadas como foi o proxecto relixioso Ciudad de San Juan de Dios, que tiña por obxectivo acoller a todos os nenos *subnormales* de España nunha cidade única no seu xénero. Con todo, a intención era a de formar a nenos e nenas sen recursos para ser autosuficientes. Non chegou a crearse esta “cidade”, pero si que funcionou como hospital que acollía a persoas adultas e nenos e nenas sen recursos. A través da axuda económica e solidariedade das persoas puido manterse unha institución que non deixaba fóra a ninguén e que incluía, ademais de coidados sanitarios para persoas enfermas, formación en oficios para a integración na sociedade.



Figura 8. Publicación do 4 de marzo de 1968. Fonte: xornal ABC

A escola era primeiro espazo de segregación e consolidación das diferenzas. Mesmo sendo este período aquel no que comeza a falarse de educación universal, na práctica, este dereito era negado a moitos menores que seguían sendo etiquetados como non educables (Contreras, 2021). A Declaración dos Dereitos do Deficiente Mental aprobada no 1971 ou a Declaración dos Dereitos dos Impedidos no 1975 aprobadas polas Nacións Unidas, propician que se cree a en España a Lei 13/1982, de 7 de abril, de integración social dos Minusválidos (Ley 13/1982, 1982). Nela, establece o dereito á participación en diferentes ámbitos (como o educativo, laboral ou xurídico) así como a igualación dos currículos educativos ordinarios e especiais. Tamén se establece neste período un novo concepto co que identificar ao colectivo: minusválido. A capacitación chega como referente comparativo e, abandonando os termos que envolven a normalidade, chegan os que o fan coa valía. Ser válido, ou non selo. Esa era a cuestión.

2.2.4 Da integración a inclusión

O informe Warnock (Warnock, 1978) marca un fito relevante na historia da educación a nivel internacional, xa que nel se materializa a intención de rematar coa segregación entre educación especial e educación xeral (García, 2017). Este informe introduce un novo marco conceptual denominado Alumnado con Necesidades Educativas Especiais (NEE) como alternativa á deficiente, diminuído, inadaptado ou minusválido. Un concepto que recolle a idea de que calquera alumno ou alumna pode experimentar dificultades para aprender ao longo de toda a súa escolarización. Así mesmo, comezan a xurdir investigacións que recollen os beneficios para todo o alumnado da aprendizaxe conxunta, independentemente das capacidades (Carbonell, 2015). Os 80 abren camiño ao concepto de normalización, polo que todas as persoas teñen dereito a vivir unha vida normalizada e a poder desenvolver todo o abanico de actividades que compoñen unha vida (López, 2019). Dende o ano 1985, iniciouse o proceso de integración educativa en España. Este concepto fai referencia a situar ao alumnado con diversidade funcional nunha clase ordinaria pero sen facer fincapé no apoio individualizado nin na posibilidade de que os mestres e mestras queiran e/ou poidan satisfacer as necesidades do mesmo (Lázaro et al., 2021).

Os anos 90 son a antesala da loita pola igualdade de oportunidades en España. A resolución das Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para as persoas con Discapacidade promovidas polas Nacións Unidas, deriva en España na creación da Lei 51/2003 de Igualdade de Oportunidades, Non Discriminación e Accesibilidade ou (Ley 51/2003, 2003). Esta ten entre outros eixes fundamentais a loita pola discriminación e a accesibilidade universal. No ámbito educativo, estes cambios promoven a publicación da Lei Orgánica regulador do Dereito a Educación (Ley Orgánica 8/1985, 1985) que sería substituída en poucos anos pola Lei Orgánica de Ordenación Xeral do Sistema Educativo, a LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, 1990), coa que popularizou en España o termo Necesidades Educativas Especiais (NEE). Aínda que non será ata o 95 coa Lei Orgánica da participación, da avaliación e o goberno dos centros docentes (Ley Orgánica 9/1995, 1995) que se definiría este concepto. A partir dese momento, o alumnado con NEE é descrito como aquel alumnado que precisa, nun período da súa escolarización ou ao longo de toda ela, apoios e atencións educativas específicas por razóns de discapacidade física, psíquica ou sensorial, así como manifestar trastornos graves de conduta ou por atoparse en situacións sociais ou culturais desfavorecidas. As especificacións en torno aos recursos, a identificación e valoración das NEE por equipos de profesionais, a atención baixo principios de normalización e integración son algúns dos aportes dunha lei que supuxo un grande avance. No 1995 apróbase o Real Decreto 696/1995 de Ordenación da Educación dos Alumnos con

Necesidades Educativas Especiais (Real Decreto 696/1995, 1995), ofrecendo garantías de calidade educativa ao incorporar a atención ao alumnado con NEE ao proxecto curricular dos centros (Álvarez-Rementería et al., 2022).

Entrando no novo milenio, a organización mundial da saúde (OMS) mediante a clasificación internacional do funcionamento, define un novo termo: *discapacidade*. Identifícao como un feito relativo e dinámico que ten que ver coa calidade na participación dunha persoa nun entorno e momento determinado. Un concepto que apunta á sociedade é non á persoa, aínda que non está carente de polémica ao tratarse dun concepto que segue a manter prexuízos capacitistas como calibres de medida do éxito. As carencias desta nova terminoloxía, que segue supoñendo un estereotipo negativo do conxunto da sociedade, así como das non capacidades das persoas segundo que diversidade teñan, promoven un novo momento social xurdido no Foro de Vida Independente no 2005: diversidade funcional. Un termo que fai referencia ao feito obvio e innegable dos seres humanos como suxeitos con plenos dereitos dende a súa propia diversidade e diferenzas, o ser humano como ser diverso. Unha nova teoría crítica que aparece para examinar e analizar os discursos dominantes da bioética contemporánea (Roger, 2003)

En España, a entrada no novo século trouxo unha nova lei educativa denominada Lei Orgánica de Calidade da Educación (Ley Orgánica 10/2002, 2002) que non chegou a aplicarse. Moitos axentes educativos, asociacións e organizacións escolares consideraron esta reforma un retroceso a nivel pedagóxico a social, especialmente no relativo a apostar por un modelo educativo selectivo (Roger, 2003). Un novo concepto no 2005, da man do Foro de Vida Independente súmase na loita social da man da diversidade funcional:

As palabras non se constrúen nin se usan por casualidade; levan unha carga semántica adquirida ao longo do tempo, relacionada coa cultura na que se crearon. Os termos "discapacidade" e "dependencia" salientan a falta de capacidade e a necesidade imperiosa de que outra persoa realice tarefas. O termo "diversidade funcional" reforza a idea de variedade (e, polo tanto, de riqueza), inherente a un grupo de persoas cuxos corpos ou mentes funcionan de forma diferente; por exemplo, as persoas que realizan a función de desprazarse utilizando cadeiras de rodas en lugar das súas pernas. A mesma función, de xeito diferente (Romañach, 2005 p. 7)

Conscientes de que a linguaxe crea, orienta e modifica o pensamento, dende esta agrupación cidadá aberta, propónse un cambio de paradigma absoluto indo máis aló dos dereitos mínimos que se pretenden ata o momento, para recoñecer o potencial e as riquezas que aportan as persoas diversas. Deixar o hándicap e a dependencia a un lado para introducir a potencialidade. Pese aos esforzos dende as institucións por desprazar o foco das persoas ás entornas, séguense mantendo termos que van asociados ao déficit, limitacións, barreiras e falta de capacidades. Unha realidade que non mostra o lado neutro ou positivo da diversidade funcional. Esta proposta conceptual segue sendo motivo de debate case 20 anos despois.

Os esforzos por modificar o ideario mental da sociedade en termos de inclusión posibilita que o 2006 sexa un ano de reformas e asentamentos ideolóxicos educativos, onde destaca a Lei Orgánica de Educación. Esta recolle no seu preámbulo un feito histórico na loita por unha sociedade inclusiva, establecendo que unicamente a través do principio de inclusión se pode garantir o desenvolvemento de todos e todas, favorecer a equidade e a cohesión social. Fortalece a idea de que a atención á diversidade é unha necesidade que abarca todas as etapas educativas e todo o alumnado, sendo esta un principio e non unha medida. Introduce tamén o concepto de alumnado con Necesidades Específicas de Apoio Educativo (NEAE):

Alumnado con necesidades educativas especiais (NEE) por atraso madurativo, trastornos do desenvolvemento da linguaxe e da comunicación, por trastornos da atención ou da aprendizaxe, por descoñecemento grave da lingua de aprendizaxe, por estar en situación de vulnerabilidade socioeducativa, polas súas altas capacidades intelectuais, por ter incorporados tarde ao sistema educativo ou por condicións persoais ou historial escolar.” (Ley Orgánica 2/2006, 2006, p. 2058.).

Destá Lei provén o Decreto 229/2011 que regula a atención á diversidade en Galicia. Nela concíbese o concepto de diversidade como “o conxunto de medidas e accións deseñadas coa finalidade de adecuar a resposta educativa ás diferentes características, potencialidades, ritmos e estilos de aprendizaxe, motivacións e intereses e situacións sociais e culturais de todo o alumnado” (Decreto 229/2011, 2011, p. 37487). Pese a ter nesta definición unha clara intención por identificar necesidades máis alá dos diagnósticos médicos, a realidade é que tanto no documento como na práctica escolar, séguese falando de NEAE e NEE para identificar así aquel alumnado diverso que precisa atención. Outro elemento importante deste decreto son as medidas de atención que recolle deixando unha clara prioridade no uso das medidas ordinarias implantadas nas aulas. Pese a iso, a realidade educativa segue dando máis valor ás medidas extraordinarias, como a saída do alumnado da aula común ás aulas dos docentes especialistas (pedagogía terapéutica ou audición e linguaxe), creando un novo modelo segregador dentro dos centros educativos. Apróbase tamén neste período a Convención Internacional sobre os Dereitos das persoas con discapacidade, na Asemblea Xeneral das Nacións Unidas. É a primeira convención do século XXI e supón un instrumento de dereito internacional onde se protexe a liberdade, igualdade e dignidade das persoas con diversidade funcional despois de transitar durante séculos pola exclusión histórica e social. En España isto tradúcese en diversas leis de gran importancia: a Lei 27/2007, do 23 de outubro, pola que se recoñecen as Linguas de Signos Españolas (Ley 27/2007, 2007), e o Real Decreto lexislativo 1/2013, do 29 de novembro polo que se a proba o Texto Refundido da Lei Xeral de dereitos das persoas con discapacidade e a súa inclusión social (Real Decreto Legislativo 1/2013, 2013).

O concepto de inclusión vense desenvolvendo dende os 90, a través do foro internacional da Unesco celebrado en Jomtien neste ano, onde se promoveu a idea da inclusión como modelo de resposta á diversidade, como único xeito dunha educación para todos e todas. A inclusión educativa establécese así en torno a diferentes eixos: educación para todos e todas, participación activa na aula ordinaria, educación en valores de respecto, comprensión e empatía e sobre todo, a inclusión como garantía social. Segundo a UNESCO, trátase dun proceso que:

Permite abordar e responder á diversidade de necesidades do alumnado mediante unha maior participación nas actividades de aprendizaxe, culturais e comunitarias e reducindo a exclusión dentro e fóra do sistema educativo (Unesco, 2005, p.14)

A inclusión implica a transformación do sistema educativo en canto a cambios nos contidos, metodoloxías, paradigmas e estratexias establecida para satisfacer as necesidades individuais de todo o alumnado. Un concepto que parte da inclusión e que a inflúe de xeito directo son as barreiras para a aprendizaxe. Para Booth e Ainscow (2002), estas barreiras permiten clarificar a proposta inclusiva xa que son un concepto central na forma en que o profesorado identifica a súa intervención educativa. Mentres que con conceptos como NEE, córrese o risco de resaltar as características do alumnado como causa principal das súas dificultades, o concepto de barreiras, resalta a función do contexto social e político como condicionante das mesmas, creando en gran parte as dificultades e obstáculos que impiden ou diminúen as posibilidades de participación e aprendizaxe (Echeita, 2016)

Un reflexo da importante pero lenta evolución que podemos comparar ata este movemento, veu da man do Comité Español de Representación de Persoas con Discapacidade (CERMI), quen no 2015 elaborou un informe sobre dereitos humanos e discapacidade, onde se reflicte o incumprimento da data límite establecida pola Lei Xeral de Dereitos das Persoas con Discapacidade e de súa Inclusión Social (Real Decreto Legislativo 1/2013, 2013) . Unha conclusión similar a que aporta o informe do Comité sobre os Dereitos das Persoas con Discapacidade (CRPD) da ONU no 2017 sobre a situación educativa en España, onde se perpetúa un patrón estrutural de exclusión e segregación educativa discriminatoria, baseado na discapacidade a través dun modelo médico que afecta de forma desproporcionada ás persoas (Comité sobre los derechos de las Personas con Discapacidad, 2017).

O que algúns autores e autoras identifican como falta de nutrirse de correntes de pensamento actualizadas (Álvarez-Rementería et al., 2022), deriva na aprobación da Lei de Educación para a Mellora da Calidade Educativa (Ley Orgánica 8/2013, 2013) que nace envolta en polémicas e críticas por ser considerada conservadora, clasista e sexista. Probas estandarizadas, a competitividade en termos de éxito ou escasa mención a atención á diversidade son un reflexo da regulación da resposta á diversidade en España (Haya e Rojas, 2017).

2.2.5 A actualidade da inclusión en España

A Lei Orgánica de Mellora da LOE (Ley Orgánica 3/2020, 2020) é aprobada no 2020 derogando así a polémica LOMCE. Trátase dunha das reformas máis ambiciosa e reformista da historia de España, tratando de cambiar o rumbo educativo baseado no modelo tradicional de aprendizaxe memorística para marcar novas estratexias de desenvolvemento de habilidades e destrezas. No canto da atención á diversidade, vai un paso máis alá:

“A equidade, que garante a igualdade de oportunidades para o pleno desenvolvemento da personalidade a través da educación, a inclusión educativa, a igualdade de dereitos e oportunidades, tamén entre mulleres e homes, que contribúa a superar calquera discriminación e a accesibilidade universal á educación, e que actúe como elemento compensador do persoal. , as desigualdades culturais, económicas e sociais, con especial atención ás derivadas de calquera tipo de discapacidade, de acordo co establecido na Convención sobre os dereitos das persoas con discapacidade, ratificada en 2008, por España.” (Ley Orgánica 3/2020, 2020, p. 122880)

A formación do profesorado en materia de inclusión, a atención temperá, a recuperación da diversificación curricular na etapa secundaria, a posibilidade de ofertar lingua de signos nos centros, ou a obriga das administracións públicas para ofertas formativas adaptadas son algúns dos elementos innovadores e necesarios que aporta esta nova lei. Deste xeito, destaca a tendencia a centrar a atención á diversidade na individualización da educación tendo por obxectivo acadar o desenvolvemento integral de todo o alumnado (Calderón e Rascón, 2021)

Con todo, non estivo nin está carente de polémica. Na súa disposición adicional 4 dedicada á evolución da escolarización do alumnado con N.E.E, sinala que:

As administracións educativas velarán para que as decisións de escolarización garantan a resposta máis axeitada ás necesidades específicas de cada alumno ou alumna, de acordo co procedemento recollido no artigo 74 desta lei. O Goberno, en colaboración coas administracións educativas, elaborará un plan para que, nun prazo de dez anos, de conformidade co artigo 24.2.e) da Convención das Nacións Unidas sobre os dereitos das persoas con discapacidade e en cumprimento do cuarto

Obxectivo de Desenvolvemento Sostible. da Axenda 2030, os centros ordinarios dispoñen dos recursos necesarios para poder atender nas mellores condicións ao alumnado con discapacidade. As administracións educativas seguirán prestando o apoio necesario aos centros de educación especial para que, ademais da matrícula do alumnado que requira atención altamente especializada, desempeñe a función de centros de referencia e apoio aos centros ordinarios. (Ley Orgánica 3/2020, 2020,p. 122942)

Unha proposta de reorganización da educación especial, que pretende dar fin a un legado histórico de segregación capacitista do alumnado, foi recollido por parte da sociedade como un atentado contra a liberdade educativa. O marketing político ou a tiranía da liberdade, relacionada co advir da modernidade e o capitalismo (Bauman, 1992), deron lugar a unha tensión social que se viu reflectida nos medios de comunicación (Echazarreta, 2020; Guede, 2020; Martínez-Carrasco, 2020).

En Galicia actualmente, a resposta a atención á diversidade está regulada baixo a Orde do 8 de setembro do 2021, pola que se desenvolve o Decreto 229/2011 (Decreto 229/2011, 2011). Nesta nova orde afondaremos máis adiante, pero a consideración da diversidade como un valor, aproveitar as potencialidades, as motivacións e os diversos ritmos da aula así como novas medidas de atención ordinarias e extraordinarias fan desta Orde unha innovación no ámbito da atención á diversidade en Galicia. Na actualidade, países como Noruega, Grecia, Portugal, España, Estonia, Lituania, Luxemburgo e Italia, están promovendo grandes reformas para desartellar a segregación das escolas de educación especial en favor dunha escolarización inclusiva. Nestes países, cerca do 80% do alumnado identificado, forman parte de entornas inclusivas. Os números evidencian a integración nas aulas, pero só contan unha pequena parte da historia. No mellor dos casos, falamos de alumnado que ten acceso a unha educación inclusiva dada a súa presenza en aulas e escolas de réxime xeral, pero sen entrar a reflexionar sobre se o alumnado permanece apartado non tanto en termos de acceso, senón en canto ao que están a facer, como e con quen. O alumnado pode estar na aula, sen ser parte real dela en termos de participación e aprendizaxe.

Dende xanela social, a realidade non dista moito. A arraigada valoración das concepcións arcaicas como o rexeitamento, o encerro ou o paternalismo e a piedade (posturas que parten da mesma concepción de inferioridade) seguen marcando a liña principal. O descoñecemento e asunción de termos como normal, válido ou capacitado seguen marcando liñas divisorias infranqueables entre ambos lados desta ferramenta de medición humana. Fiske et al. (2018), crearon un modelo de identificación dos estereotipos organizados en dúas liñas principais: segundo o nivel de afabilidade da persoa ou segundo o nivel de competencia. É aquí un novo concepto que nos últimos anos e leis, como na LOMCE, ten gran relevancia. A primeira das opcións fai referencia a cualidades morais e sociais dunha persoa e a segunda a cualidades intelectuais. Hoxe, e seguindo este modelo citado, podemos dicir que os estereotipos caras ás persoas con diversidade funcional tenden a estar asociados a un alto nivel de afabilidade fronte a baixos niveis de competencia. Un posible efecto tralos longos anos de paternalismo sufridos e da imaxe propulsada por medios de comunicación onde a influencia das masas se pon de manifesto de forma crecente (Toboso et al., 2021). Estereotipos que apelan ás dificultades das persoas como principal condición para definilas.

O cine ou a televisión seguen cargados de estereotipos onde a maldade está directamente relacionado con diversidade física que son separadas do modelo canónico de beleza corporal como sinónimo de virtude humana, como é o caso do fat-shaming. É este un tema de actualidade logo de que Academia do cine de Hollywood (Academy of Motion Picture Arts and Sciences, 2020), sacase un novo regulamento sobre os requisitos para acadar unha candidatura

á mellor película (que non entrará en vigor estrita ata o 2024 pero xa será contemplado no cine a partir do 2022), e onde a inclusión é un pilar fundamental. Logo das condicións fixadas para o 2016 sobre a paridade de xénero, fórmulase un novo debate sobre a aparición de grupos sociais minoritarios, a diversidade sexual ou a funcional entre outras condicións humanas, para así reflexar a diversidade do público no cine. Segundo o estudo do Observatorio da Diversidade nos Medios Audiovisuais (ODA), non chega ao 3% o número de personaxes en cine e televisión que representen persoas con diversidade especialmente a étnica e a funcional.

A educación en España segue amosando múltiples barreiras. Pese existir diferentes iniciativas que vimos comentando ao longo deste capítulo para transitar cara una educación inclusiva, séguense vendo violacións ao dereito da mesma, nun sistema educativo que exclúe ás persoas con diversidade, especialmente a funcional, onde seguimos anllados nun modelo médico. Os conceptos empregados para definir e identificar a diversidade funcional reflexan máis á sociedade que os outorga, que ás propias persoas ás que define: anormal, deficiente, diminuído, minusválido ou discapacitado. As diferentes formas nas que a persoas con segundo que diversidade son e foron designadas, seguen producindo controversia nun mundo que, pese a dar pasos cara a inclusión, segue resultado hostil para multitude de persoas (Sanz-Simón, 2022).

É importante tamén, abordar a cuestión da diversidade funcional dende a perspectiva de xénero, dada a dobre discriminación que vive unha muller polo feito de ser muller e ter diversidade funcional. Sen dúbida a diversidade e o tratamento social cara ela está sendo un tema de gran debate e relevancia actual. Estudos recentes como o do Observatorio Estatal de la Discapacidad (2022), sobre a trata de mulleres e nenas con diversidade funcional para fins sexuais xa parten dun enfoque feminista integrado. Este enfoque aborda as desigualdades de xénero que levan á inxustiza social e examina oportunidades para revertelos, primando a experiencia e as voces das mulleres, incluíndo aos colectivos en situación de maior vulnerabilidade e discriminación, en consonancia coas disposicións do Convenio sobre a Eliminación de todas as formas de discriminación contra a muller.

Dentro deste paradigma de xénero, xorden novas aportacións como a Teoría do Tollido (Crip Theory), un movemento subversivo que fai fincapé no corpo e a súa normatividade, e na dobre discriminación que sofren as mulleres con diversidade funcional. Expoñendo así un novo xeito de defender a diversidade, criticando os conceptos de normatividade e normalidade como construcións sociais e culturais que diferencia corpos capacitados e discapacitados (Moya, 2022). Unha perspectiva positiva que establece azos co paradigma da diversidade funcional, onde a diferenza é entendida como un potencial.

E tamén xorden críticas a estes movementos, como a do artigo desenvolto por Aránguez Sánchez (2022), de onde podemos extraer obxeccións como considerar reducionista concibir a discapacidade como unha construción ideolóxica, ignorando a súa dimensión material. Outros colectivos de persoas con diversidade funcional tamén se pronuncian firmemente en contra. A Confederación española de persoas con discapacidade física e orgánica publicou recentemente un manual de linguaxe inclusiva, no que indica que termos como diversidade funcional responden a eufemismos cargados de condescendencia que xeran confusión, inseguridade xurídica e rebaixan a protección tan necesaria deste colectivo (COCEMFE, 2022), amparándose na necesidade de marcar esas diferenzas para optar aos dereitos legais establecidos para o colectivo.

Aínda que a historia da exclusión destacou unhas diversidade sobre outras non é máis que o reflexo das sociedades que representa. A realidade histórica móstranos que ser home, branco, europeo e cun nivel socioeconómico elevado (incluso só económico), son as únicas condicións que non foron rexeitadas en ningún momento. Non sufriron exclusión, violencia nin valoracións

capacitistas. É importante polo tanto, non esquecer que a meta pola loita na valoración da diversidade é compartida, e se hoxe está sobre a mesa o xénero e a sexualidade (Heras-Sevilla et al., 2021; Parra-Abaúnza, 2022), a etnia ou a raza (Guamán et al., 2020), cunha maior presenza na investigación, medios ou debates políticos, o fin é o mesmo para todas: o dereito a vivir e ser educados plenamente, entendendo a natureza diversa de ser humano. Xa que nisto de ser diversos/as, somos todos e todas iguais.

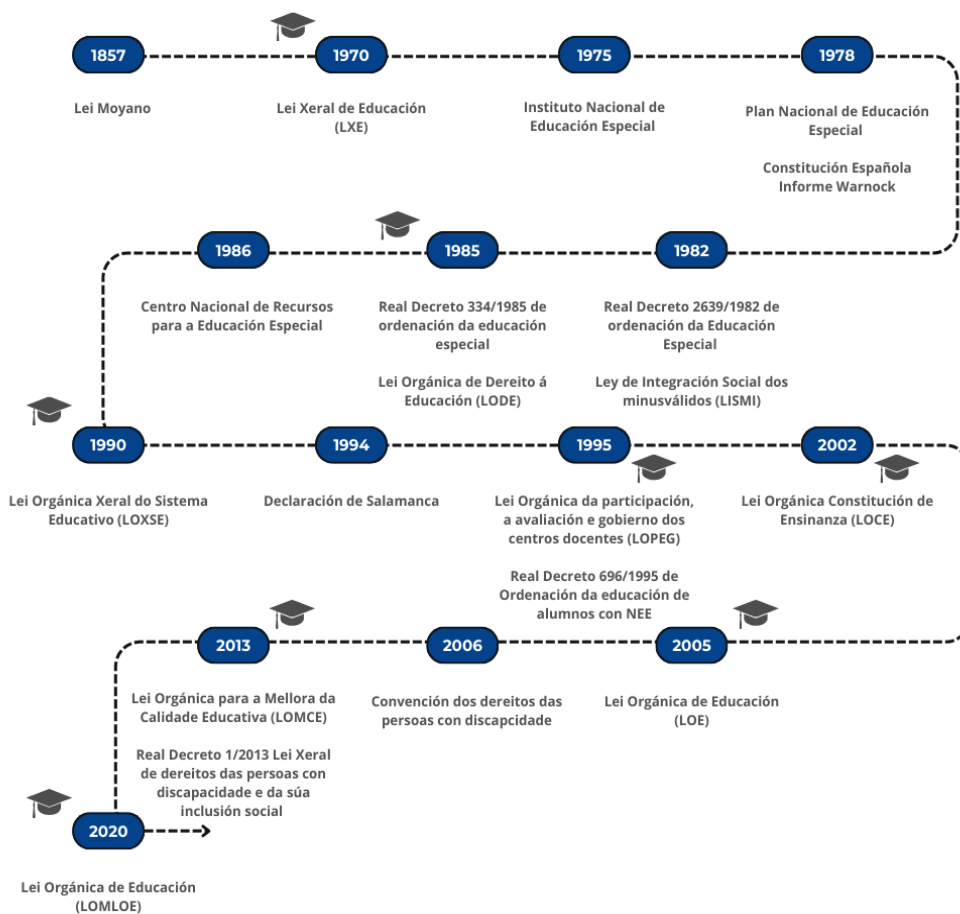


Figura 9. Evolución da lexislación para atender á diversidade en España. Fonte: elaboración propia a partir de (Álvarez-Rementería et al., 2022)

2.3 MODELOS E ESTRATEXIAS DE ATENCIÓN Á DIVERSIDADE

Dos paradigmas ou modelos de comprensión da diversidade derivan os modelos de atención ou o que é o mesmo, a práctica docente ante a diversidade está fortemente vinculada á forma na que a vemos, a comprendemos e nos identificamos en torno a ela. Estudos como o de (Hernández et al., 2012) apuntan a que a percepción que os mestres teñen sobre o seu contexto de ensinanza determina, ou canto menos condiciona, a forma de ensinar e estruturar a ensinanza, así como a implicación que manteñen co alumnado e mesmo coa institución. É dicir, que a relación e percepción do profesorado con contexto próximo condiciona a práctica docente. A importancia deste apartado reside no anteriormente descrito. O coñecemento dos diferentes modelos de comprensión (apartado anterior) e modelos de intervención en canto a atención á diversidade é imprescindible para o fin deste estudo, no que a percepción docente é a base da nosa análise.

A diversidade, no contexto educativo enténdese como un concepto amplo centrado nas necesidades de cada membro do centro, que non só se refire á capacidade de aprender, senón que inclúe outros aspectos determinantes no proceso de ensino-aprendizaxe da materia, entre os que se atopan a propia cultura, xénero, raza ou relixión, condicións sociais. (Gutiez, 2000, p.1)

Polo que a atención á diversidade pode definirse como “conxunto de medidas e actuacións deseñadas coa finalidade de adaptar o resposta educativa ás diferentes características, potencialidades, ritmos e preferencias de aprendizaxe, motivacións e intereses, e situacións sociais e culturais do conxunto alumnado” (Orde 8 de setembro 2021, p.10301). Pese a partir dun marco legal que describe esta atención como unha parte integral da aprendizaxe, e a contar cada vez con máis achegas académicas que inclúen estes conceptos dende esa perspectiva (Aguirre et al., 2019; Fuentes et al., 2021; Herrera e Guevara, 2019; Sáenz e Chocarro, 2019; Valencia-Peris et al., 2020; entre outros), o certo é que segue a estar vinculada ás necesidades educativas especiais, ás dificultades ou ao hándicap, como parte da Teoría do Déficit adscrita ao modelo médico (Begué, 2017).

A atención á diversidade é un concepto amplo que inclúe as dificultades de aprendizaxe, as discapacidades físicas, mentais e sensoriais, os grupos de risco, as minorías étnicas, etc. O concepto de diversidade fai pensar que todo o alumnado ten as súas propias necesidades educativas individuais para acceder ás experiencias de aprendizaxe necesarias para a súa socialización, establecidas no currículo escolar (Quiroga, 2010). Seguen sendo as dificultades o centro da nosa preocupación docente, e o alumnado que as porta beneficiarios prexudicados da práctica educativa. Sabendo polo tanto que o posicionamento docente ante a atención á diversidade é un condicionante da súa intervención (Fuentes et al., 2021) concretar os diferentes modelos e paradigmas que poderemos recoñecer no noso profesorado é a principal función que nos ocupa neste apartado. Establecer modelos nos que adscribir ao profesorado é unha tarefa complexa ou mesmo imposible. O ser humano non é fácil de catalogar e a práctica docente responde a demasiadas variables como para ser facilmente etiquetadas. Nos modelos teóricos de atención á diversidade, non existe un único punto de partida, baseado en normas estáticas, físicas ou funcionais. Isto ten que ver coa falta de consenso internacional que segue valorando a diversidade dende varios prismas fraccionados, pero tamén pola dificultade de delimitar conceptos tan complexos. Para responder a esta complexidade partiremos de diferentes autores e autoras, perspectivas e disciplinas para intentar acoutar e xeneralizar ante os múltiples estilos docentes que nos poderemos atopar. Continuamos polo tanto, na liña do anterior partindo da evolución da diversidade para ver de que xeito esta foi concretándose en diferentes modelos

que afectan no ideario docente actualmente. Como indicábase na introdución, a investigación académica detívose máis fronte a diversidade funcional, ou polo menos ata o momento actual no que xa afloran discursos máis amplos. Isto lévanos a que as concepcións teóricas no marco da diversidade tenden a estar supeditadas á diversidade funcional. Tamén é o colectivo do atopamos máis fundamentación teórica, lexislativa e histórica, pero os seus procesos de inclusión e exclusión social derivan da súa diversidade e de como esta foi entendida ao longo da historia pola sociedade. Partiremos polo tanto dos modelos de comprensión da diversidade existentes na literatura sabendo a prevalencia da diversidade funcional neles, pero abrindo o angular para chegar ao concepto xeral do que falamos nesta tese.

2.3.1 Modelos individualistas

Os modelos individualistas (Dalmeda e Chabra, 2019) afiánzanse na base pedagóxica tradicional, do que se considera pai a Ratichius ou Conmenio (Vergara e Cuentas, 2015) e na condutista (Galán e Ursúa, 2016). A función da escola é polo tanto transmitir saberes específicos onde o rol docente enmárcase na autoridade máxima. E este quen posúe o coñecemento e o encargado de transmitilo, deixando ao alumnado o rol cognitivo pasivo, un mero receptor responsable da súa capacidade para aprender. O currículo é asumido como un plan xeral de contidos, unha guía obrigatoria cuxa avaliación é sumativa e cuantitativa. Metodoloxías baseadas en reforzo e instrución a través de aulas maxistras onde a memoria é a grande aliada do alumnado. Dentro deste modelo pedagóxico atopamos diversas formas de comprender a diversidade, por un lado o modelo tradicional, baseado na moralidade en base a crenzas relixiosas. A diversidade é entendida como un defecto causado por unha mala praxe ou pecados (Goodley, 2017) onde a culpa, o castigo e a vergonza delimitan o sentir común. As persoas diversas son consideradas biolóxicas e psicolóxicamente inferiores e fráxiles. A caridade é a mágoa como a únicas formas de relación posible (Oliver, 1990; Shakespeare, 2004).

Por outro, o modelo médico. Segundo este modelo, a diversidade é vista como un problema médico que parte da persoa: un defecto ou patoloxía. Ser diversa/o é sinónimo dun corpo defectuoso, dun impedimento ou unha deficiencia que condiciona e limita a experiencia vital (Ferreira, 2010). Son os avances en xenética os que derivan o foco da moralidade relixiosa á moralidade científica, mantendo o destino pero cambiando ao mensaxeiro: a discriminación. Actualmente este modelo é dos máis presentes na sociedade e tamén no sistema educativo (Vergara e Cuentas, 2015) A rehabilitación da diversidade chegou en forma de terapias psiquiátricas como o electroshock (vixente actualmente) que pretendían entre outras, modificar as neurodiverxencias ou a orientación sexual, onde esta condición mantiña (e mantén) a referencias do modelo tradicional, véndose como unha enfermidade ou pecado a castigar. O modelo médico baséase polo tanto, na idea de que as dificultades que poidan sufrir as persoas están directamente relacionadas coas súas condicións físicas, emocionais, sensoriais ou intelectuais (Hahn, 1985; Quinn et al., 2002).

2.3.2 Modelos sociais

Os modelos sociais na concepción da diversidade parten de modelos da pedagogía activa da que son representantes Dewey, Montessori ou Freinet (Roman et al., 2021); do modelo constructivista dos que son recoñecidos contribuidores Piaget ou Novak; a Escola de Summerhill de Neill ou a Pedagogía Crítica. A denominada Escola Nova, foi unha corrente pedagóxica reformadora baseada no respecto á individualidade, a convivencia e cooperación social e a globalización da ensinanza considerando ao estudante o centro de toda actividade escolar sen esquecer que forma parte dunha sociedade e contexto determinantes. O rol docente

parte da facilitación, motivación e apoio ao alumnado, sendo un axente creativo na procura de recursos e materiais flexibles así como creación de actividades que se adapten ás necesidades do alumnado. O/a estudante é libre para opinar, decidir e aportar, polo que conceptos como autorregulación e autoaprendizaxe teñen moito que ver con estes modelos. Con base nas teorías materialistas neo-marxistas, estes modelos sociais no atribúen a diversidade só ao individuo senón que teñen en conta á contorna facendo responsable e reivindicando a sociedade (Dalmeda e Chhabra, 2019). A diversidade é polo tanto unha construción social, sendo esta quen oprime e exclúe. Deste modelo parten diversos enfoques sobre a diversidade:

- Modelo da minoría social: este modelo estivo influído polo movemento de dereitos humanos e o movemento de vida independente xurdido nos anos 60. Parte da idea de unha minoría social son depreciados, estigmatizados e desvalorizados. As persoas diversas forman unha minoría a quen se lles negan dereitos civís, acceso igualitario ou protección.
- Modelo biopsicosocial: é un modelo que partindo da saúde e da enfermidade postula que o factor biolóxico, psicolóxico, social, cultural e a propia conduta desempeñan un papel significativo da actividade humana. Este modelo tamén reforza a idea de que aquel suxeito que non participa de forma activa no seu proceso de desenvolvemento, presenta maior resistencia ao cambio.
- Modelo cultural: este modelo, como o minoritario, parte da concepción da diversidade como identidade social minoritaria pero inclúea como elemento construtor da cultura, quen se nutre da mesma (Waldschmidt, 2017). Defende que o factor social inflúe directamente na connotación positiva ou negativa que reciben as diversidades, apoiados directamente polos medios de comunicación e medios de verificación. Estas connotacións parten das situacións históricas supeditadas polos discursos hexemónicos e as estruturas de poder social. Este modelo propón entender a diversidade como elemento social dependente dunha comunidade histórica que debe reformular a materialización do corpo ou as formulacións do corpo para interpretar as diferencias humanas.
- Modelo da diversidade funcional: este modelo entende a diversidade como parte da natureza humana, sendo esta entendida como fonte de riqueza (Romañach e Lobato, 2005). A cuestión aquí non é a carencia duns fronte a valía doutros, senón o recoñecemento e aceptación dos modos particulares de desenvolvemento de cada persoa. Calquera diversidade constitúe unha máis entre as moitas manifestacións das infinitas heteroxeneidades que caracterizan a existencia humana (Ferreira, 2010) É importante resaltar o labor que o colectivo Foro de Vida Internacional fixo e fai na difusión didáctica deste modelo en España, sendo un gran impulso a nivel educativo e tamén no ámbito investigador.

Os modelos sociais reciben tamén críticas, xa que segundo autores como Stein (2017), corren o perigo de reducir a experiencia de ser diverso a un fenómeno macrosocial. Os principais detractores deste modelo, son colectivos que subsisten económica e legalmente a través de identificarse con conceptos como discapacidade. Dende esta investigación defendemos a idea de que a evolución social non pode estar dependente só da evolución legislativa xa que como estamos vendo, ao longo da historia as leis deron resposta a movementos sociais que durante anos se posicionaron e cando xa forman parte da realidade social, a lei aparece para darlle un sustento, para protexer. De xeito semellante aos dicionarios que recoñecen formalmente unha serie de palabras que xa están no uso común da sociedade. O desenvolvemento económico e laboral é un pilar básico para a dignidade humana, pero que legalmente teñas que identificarte con conceptos como discapacidade para poder solicitar

reforzos, axudas, emprego ou apoios á administración pública, xa que esta emprega este tipo de conceptos e a nivel burocrático, non implica que a nivel social non sexamos conscientes da connotación que destilan este tipo de conceptos. Por iso defendemos que a sociedade debe ir por diante en canto aos cambios, así o día de mañá será posible ter compensacións non só por diagnósticos médicos, non só pola comprensión social do que é ser diverso, senón polas necesidades reais que poida ter cada persoa. Sen que isto supoña un estigma nin motivo de exclusión.

2.3.3 Teoría do Déficit

A teoría do Déficit (Begué, 2017) ten o seu sostemento principal no modelo médico ou rehabilitador, polo cal se un alumno ou alumna presenta algunha diversidade á que se lle atribúen dificultades de aprendizaxe, diagnósticase unha deficiencia. Desta atribución derivan as probas psicométricas que se consideren e darán lugar a un resultado de coeficiente intelectual que servirá de etiqueta de por vida. O diagnóstico que parte da deficiencia, indica tamén o que se pode esperar e o que non desá persoa, ao longo da súa vida académica, social e laboral. Por outra banda, esta forma de avaliar e diagnosticar lexitimada polas probas de intelixencia, favoreceu a aparición de dúas grandes tipoloxías humanas: a normal e a anormal (Arnáiz, 2015). A determinación da normalidade ou a anormalidade estará lexitimada polos resultados das probas de intelixencia e tamén, pola mirada subxectiva de quen avalía. Esta teoría do déficit ten por función etiquetar ás persoas segundo o a súa suposta deficiencia ou patoloxía, o que conduce directamente á segregación e homoxeneización, chegando ás escolas o referente de que canto máis homoxéneos se organicen os grupos de alumnado máis favorecedor para todos será. A individualización dende esta perspectiva, parte da homoxeneización dos grupos e non da individualidade de cada un/unha. Así, para acadar mellores resultados, as persoas con algún tipo de diversidade foron dirixidas automaticamente a compartir tempo e espazo con outras persoas de similares etiquetas, en clases especiais e institucións, separadas do resto das persoas consideradas normais. Creando así as escolas do déficit.

Ainscow (1994), plasmaba algunhas das consecuencias deste modelo, dominado pola individualización agrupada en colectivos homoxéneos baseados en dificultades e problemas como: o efecto das etiquetas, o encadre da resposta educativa, a limitación de oportunidades, o manexo dos recursos ou o mantemento do status quo. O efecto das etiquetas, parte dunha práctica moi arraigada no sistema educativo, que pretende categorizar ao alumnado segundo unas limitacións que, na medida que son comprendidas e diagnosticadas serven de medida para ofrecer as respostas que calmen ese déficit (Echeita, 2016). Pola contra o que se obtén é o denominada efecto da profecía autocumplida ou efecto Pigmalión (Rosenthal e Jacobson, 1968). Trátase dun proceso polo cal as crenzas e expectativas que o profesorado proxecta sobre o seu alumnado supoñen un condicionamento directo sobre a súa conducta e resposta. Dando lugar ao cumprimento destas crenzas e lexitimando deste xeito os prexuizos e a práctica que deriva deles. Algúns investigadores chegaron a afirmar que no caso dos estudantes o efecto das etiquetas que recibiron foi máis negativo para o seu progreso escolar que a súa propia limitación persoal real (Echeita, 2016). Este autor tamén fai referencia a outro punto importante: cando o alumnado está etiquetado, o profesorado tende a concentrarse case exclusivamente nesa condición, sendo incapaces de ter en conta moitas outras características e aptitudes que poida ter o alumnado, asumindo unha visión estereotipada do mesmo. O efecto desta teoría sobre a práctica docente, especialmente a referida sobre o encadre da resposta educativa e o manexo de recursos, fai fincapé, segundo autores como (Ainscow, 1994), no excesivo valor que se lle outorga a estes, asumindo que son a única solución posible e deixando a un lado aspectos como

a actitude, a formación docente, as concepcións sobre a diversidade, a actitude das familias e por suposto, a todas as medidas ordinarias de atención ao alumnado que quedan desbotadas ante a atención específica dos departamentos de orientación e os/as seus especialistas. O modelo que parte do déficit foi (e segue sendo) o marco conceptual e de acción no que se desenvolve a Educación Especial, como un sistema paralelo á educación ordinaria (indicada para alumnado *normal*), no que só con profesorado especialistas no déficit e nunha contorna específica, podería ter un desenvolvemento proveitoso.

2.3.4 Estratexias inclusivas para atender á diversidade

Dos diferentes modelos derivan as diferentes respostas que poden darse ante a diversidade do alumnado. Como é lóxico cada persoa é diferente e polo tanto o colectivo docente e as súas praxes tamén. Por iso as representacións dos modelos de intervención ou resposta educativa, corresponden cunha serie de elementos comúns dentro das infinitas formas de intervir de cada un/unha. Neste sentido, as actitudes do profesorado maniféstanse como unha das principais condicionantes na participación do alumnado, podendo ser xeradores de barreiras ou creadores de espazos e metodoloxías que aposten pola escola inclusiva (Echeita, 2016). Do lugar onde habita o alumnado, ten que moito que ver os valores do profesorado. De tal modo que dende modelos de resposta á diversidade como o segregador promóvense as escolarizacións diferenciadas en termos de capacidade, onde a diversidade e entendida como etiqueta para crear colectivos; o modelo integrador pola contra, parte da escolarización en centros ordinarios pero as adaptacións curriculares, e a diversidade aplicada de novo a colectivos concretos non permite a participar real do alumnado. Estes dous modelos responden a homoxeneidade na organización dos grupos, onde se ignoran as diferencias particulares do alumnado para lexitimar así currículos estandarizados. O modelo inclusivo é o único que entende a diversidade aplicada a toda a poboación como unha calidade. Céntrase no contexto de aula que envolve ao alumnado, sendo este o que debe adaptarse a el. As prácticas educativas inclusivas deben contemplar estratexias de atención á diversidade que permitan ao alumnado aprender e socializar dende as súas posibilidades, potenciais e atributos, o que supón non só unha implicación por parte do profesorado senón dunha creatividade pedagóxica para atopar a mellor resposta educativa posible para cada alumno/a (Herrera e Guevara, 2019). O estudo de Gento (2006), sobre propostas de acción educativa para o tratamento da diversidade recolle como conclusión que o coñecemento da diversidade do alumnado por parte do profesorado é un requisito no tratamento educativo de calidade. Ou o que é o mesmo, non existe educación se non é inclusiva, e non pode ser inclusiva se non é de calidade. A responsabilidade dos docentes na procura das medidas activas que responda a unha esixencias de calidade en contornas inclusivas, é outras das conclusións ás que chega este estudo. As prácticas educativas inclusivas deben contemplar estratexias de atención á diversidade que permitan ao alumnado aprender e socializar dende as súas posibilidades, necesidades e potenciais, o que supón non só unha implicación por parte do profesorado senón dunha creatividade pedagóxica para atopar a mellor resposta educativa posible para cada alumno/a (Herrera e Guevara, 2019). Estas estratexias deben sustentarse en tres requisitos mínimos (Pujolás et al., 2011):

- Personalización da ensinanza: en canto a serie de estratexias e recursos empregados para unha programación múltiple e multinivel. O que se traduce en múltiples formas de acceso aos coñecementos, múltiples formatos de actividades modelos de avaliación, axustados ás diversas formas de ser e aprender do alumnado.

- Autonomía do alumnado: estratexias de autorregulación da aprendizaxe, elección de recursos, propostas de actividades e decisións consensuadas entre grupo de alumnado e profesorado.
- Estruturação cooperativa da aprendizaxe, xerando interacción e interdependencia entre o alumnado.

O deseño universal de aprendizaxe

Este modelo xa presentado na primeira parte deste capítulo, é un sistema de apoio que parte da eliminación das barreiras físicas, sensoriais, afectivas e cognitivas para un acceso e participación do alumnado no se propio proceso de aprendizaxe. Segundo (Alba, 2019) o deseño universal “proporciona unha clave determinante para responder á diversidade, derivada das diferentes capacidades, preferencias para a aprendizaxe, intereses e motivacións, culturas, linguas, niveis socioeconómico, identidades sexuais ou estruturas familiares, presente nos contextos educativos” (Alba, 2019, p.57). Esta metodoloxía ou modelo de resposta educativa propón obxectivos, métodos, técnicas, estratexias, recursos e materiais flexibles que permitan aos docentes atender a diversidade de todo o seu alumnado. Susténtase en tres principios básicos (CAST, 2011):

- Proporcionar múltiples formas de representación. Pretende buscar resposta dende os canais de percepción dos que parte o propio alumnado, axudando así a comprender e interiorizar a información que se lles presenta á vez que aprende a identificar os recursos máis adecuados para si mesmo.
- Proporcionar múltiples medios de expresión. Para responder a cuestión de como aprendermos, esta metodoloxía propón comprometerse con múltiples e diversos medios cos que o alumnado poida apropiarse dos contidos que aprende, así como para acceder ao coñecemento e participar a través del. Para iso, partir de diferentes accións físicas, verbais que respondan a diversidade nas funcións executivas, estimulando o esforzo, o interese e motivación.
- Proporcionar diferentes xeitos de compromiso. O por que aprendemos é unha base que tendemos a esquecer. Promover que o alumando poida implicarse dende diferentes compromisos contribúe á motivación e a autorregulación da aprendizaxe.

A ensinanza multinivel

Supón a adecuación do currículo as diferentes características persoais do alumnado (Pujolàs, 2002). Segundo Schulz e Turnbull (1984), é un proceso desenvolto ao longo do currículo e que permite planificar dende dunha aula heteroxénea sen partir de programacións paralelas, promovendo as metas individuais partindo dos mesmos contidos e estratexias. Os requisitos desta metodoloxía parte de:

- Considerar os estilos de aprendizaxe do alumnado.
- Involucrar a todos e todas en cada contido a través de formulacións de preguntas que esixan aplicar diferentes niveis de pensamento, así como diferentes ritmos e estilos.
- Axustar os resultados da aprendizaxe individualmente.
- Promover a autoaprendizaxe a través da oportunidade e elixir o método que empregarán para mostrar o aprendido. O que deriva en contar con medios e recursos de avaliación flexibles e diversos, entendendo que todos eles teñen o mesmo valor.
- Avaliar a partir das diferencias de cada individuo.

A aprendizaxe cooperativa

O aprendizaxe cooperativa ten que ver coa organización do grupo clase, a través de equipos reducidos onde a composición heteroxénea responde a supostos de rendemento, capacidade, estilos e motivacións. A estruturación das actividades debe asegurar a participación activa de todos os membros do equipo, desenvolvendo os potenciais que cada un/unha teña para aportar. Potenciase a interacción entre eles coa finalidade de que todos e todas adquiran os contidos que pretende cada actividade. A diversidade de niveis, estilos e habilidades dentro de cada equipo é unha prioridade para este modelo educativo. O enfoque facilita non só o desenvolvemento puramente académico, senón tamén a comunicación entre iguais, a toma de responsabilidades, a autoestima e crecemento persoal e o coñecemento dun mesmo e das súas potencialidades.

A aula invertida

O flipped classroom (Pierce, 2013) é unha estratexia didáctica onde o alumnado debe coñecer o contido da clase previamente na casa e deixar as aulas para o desenvolvemento das actividades asociadas. Literalmente pretende dar a volta as clases, e deixar esas tarefas que antes eran espazo das casas e supervisadas por familias con máis ou menos tempo e habilidades didácticas. As dificultades de manter unha equidade na aula cando gran parte do seu traballo depende de casa situación dos fogares do alumnado é ao que pretende dar resposta esta estratexia. Basease nas implicacións dos estilos de aprendizaxe dentro da aula, que promoven un ritmo personalizado no desenvolvemento do aprendizaxe auto dirixido. Respondendo así aos diferentes tipos de aprendizaxe e á diversidade do alumnado

Aprendizaxe baseada en proxectos

Unha das metodoloxías máis coñecidas e empregadas actualmente no sistema educativo, especialmente nas etapas de Educación Infantil, oriéntase á realización de proxectos. As actividades están enfocadas á adquisición de habilidades e integración de coñecementos complexos relacionando múltiples disciplinas e áreas de estudo, a través de traballos en equipo. Dende este modelo a autonomía persoal desenvólta en grupos é unha prioridade, así como o manexo de múltiples recursos. A principal característica desta metodoloxía nos centros educativos parte da necesidade de coordinación entre docentes e materiais. Os proxectos relacionan diversas materias do currículo, contidos e habilidades que se relacionaban tradicionalmente con áreas concretas. Dende esta metodoloxía, as áreas de estudo dos centros educativos súmanse para traballar de xeito global aspectos que doutro xeito só serían integrados parcialmente. A perspectiva crítica, global e analítica son as bases deste modelo.

Dentro deste modelo poderíamos incluír a aprendizaxe baseada en problemas. A base principal é a mesma pero partindo dun problema que promove a adquisición de coñecementos que nos faciliten concibir solucións ao mesmo (Barrows, 1986).

A co-ensinanza

Nace nos Estados Unidos para consolidar a colaboración e evitar a exclusión nas aulas (Herrera e Guevara, 2019). Sostense na colaboración de dous ou máis mestres que crean grupos de traballo conxunto. Segundo os seus perfiles profesionais, planifícase a ensinanza conxunta nunha aula, onde a planificación e reparto de tarefas é flexible e individualizado (León, 2012). Este modelo identifícase na nosa lexislación como apoio educativo, que é entendido como a

creación de equipos docentes que traballen de xeito común dentro da mesma aula, sendo o titor/a principal que se centra no alumnado individualmente e o mestre/a de reforzo quen supón un apoio para o grupo xeral. Esta metodoloxía hoxe en día é levada a cabo por separado, sendo o mestre/a de reforzo quen saca da aula ao alumnado que precisa máis atención para traballar con el de xeito illado.

Os rincóns

Se a aprendizaxe baseada en proxectos era unha das estratexias actuais máis desenvoltas no sistema educativo español, o sistema de organización que propón este modelo está asentado plenamente no noso país. Esta estratexia parte de dividir o espazo da aula en distintos espazos físicos compostos por materiais específicos onde o alumnado pode traballar áreas concretas: lectura, tarefas manipulativas, creatividade, xogo, etc.

2.4 A ATENCIÓN Á DIVERSIDADE NA EDUCACIÓN PRIMARIA EN GALICIA

Como fomos vendo ao longo deste capítulo, partimos dunha mirada global en gran angular que nos permitiu achegarnos a un modelo social, lexislativo e histórico na comprensión da atención á diversidade. As propostas teórica das múltiples repostas de atención á diversidade para chegar a este punto e centrarnos concretamente no caso galego. Neste apartado, abordaremos o marco legal que se establece no contexto da Educación Primaria en Galicia. Concretamente o referido a atención á diversidade no marco da LOMLOE e da Orde do 8 de Setembro do 2021.

Lei Orgánica de modificación da LOE

No 2020 aprobouse en España a Lei Orgánica de modificación da LOE, tamén denominada LOMOE (Ley Orgánica 3/2020, 2020). Un dos principais obxectivos desta lei é promover a equidade e a capacidade inclusiva do sistema educativo. Unha lei que aborda: os dereitos da infancia e das persoas con discapacidade; o reforzo do carácter educativo e compensatorio da educación infantil; a prevención e limitación da segregación entre centros ou programas de cooperación territorial con carácter máis social e compensatorio. Se algo abriu o debate social por este marco lexislativo foron as novidades introducidas no ámbito da escolarización do alumnado, no relativa á Educación Especial. Na súa disposición adicional 4, establécese un prazo máximo de 10 anos para que os centros ordinarios contén cos recursos necesarios para atender ao alumnado con necesidades educativas especiais. Un cambio que vai en consonancia co principio de inclusión educativa establecido no artigo 24.2 d Convención dos Dereitos das Persoas con Discapacidade así como cos obxectivos da Axenda 2030. Con el, prevense a desaparición paulatina da segregación educativa. Entre os cambios máis relevantes que afectan á Educación Primaria no relativo á atención á diversidade, cabe mencionar:

- Establécese a secuenciación por ciclos (artigo 18), abandonando o anterior sistema de niveis, o que permite unha maior progresión temporal da permanencia do alumnado nos procesos de ensino-aprendizaxe, delimitando en intervalos máis amplos os límites da non promoción ou repetición, que permite unha maior progresión da aprendizaxe no alumnado. Ademais, preténdese estruturar o currículo a través de áreas baseadas nun enfoque global e así poder integrar diferentes contidos e cunha diversidade de niveis de complexidade orientados ao desenvolvemento das competencias por parte do alumnado,

podendo estruturalas en áreas. , todos eles factores que facilitan a adquisición e o desenvolvemento significativo do alumnado.

- En canto aos principios pedagóxicos (artigo 19.1), manifesta expresamente que se debe facer fincapé no desenvolvemento de todo tipo de intervencións didácticas que garantan a inclusión educativa, a atención personalizada ao alumnado e as súas necesidades de aprendizaxe, a participación e a convivencia. E, sobre todo, subliña que hai que actuar para prever as dificultades de aprendizaxe, poñendo en práctica e aplicando mecanismos de reforzo e flexibilidade, alternativas metodolóxicas ou outras medidas axeitadas tan pronto como se detecte algunha destas situacións.
- A nivel metodolóxico e didáctico (artigo 19 nos apartados 4 e 5), establécese a necesidade de favorecer a integración das competencias, tendo que dedicar algún tempo no horario lectivo á realización de proxectos significativos para o alumnado e á problemática colaborativa resolvendo, reforzando a autoestima, a autonomía, a reflexión e a responsabilidade. Deste xeito, o desenvolvemento e implantación de metodoloxías activas e paidocéntricas adquire un papel prescritivo, debendo ser incentivados e impulsados polas administracións educativas: as administracións educativas promoverán que os centros establezan medidas de flexibilidade na ordenación das áreas, que deben ser fomentadas e impulsadas polas administracións educativas. as ensinanzas, os espazos e tempos e promover alternativas metodolóxicas, co fin de personalizar e mellorar a capacidade de aprendizaxe e os resultados de todo o alumnado.
- En canto á avaliación da aprendizaxe do alumnado durante a etapa (artigo 20), tamén se determina que esta será continua e global, debendo ter en conta o progreso do alumnado en todos os procesos de aprendizaxe. Este aspecto rompe e elimina calquera proceso de avaliación estandarizado e reflicte unha idea de avaliación totalmente individualizada e personalizada, baseada en elementos de avaliación cualitativos e non cuantitativos, ademais de tender cara á avaliación criterial e non normativa. Por outra banda, ínstate ás Administracións educativas a elaborar directrices para que "os centros docentes poidan elaborar plans de reforzo ou enriquecemento curricular que permitan mellorar o nivel de competencia do alumnado que o requira", e é que ao remate de cada un dos ciclos, deberase emitir un informe avaliativo sobre o grao de adquisición das competencias de cada alumno/a, determinando cales son as medidas de reforzo que se deben contemplar no ciclo ou etapa seguinte. E, por último, ponse de manifesto que os referentes da avaliación no caso do alumnado con necesidades educativas especiais serán os incluídos nas correspondentes adaptacións do currículo, sen que este feito impida a súa promoción a outro ciclo ou etapa. Trátase, en definitiva, dun proceso de avaliación que ten como finalidade o progreso do alumnado e o seu desenvolvemento, coidando en todo momento aplicar as medidas máis axeitadas para que se adapten as condicións para a realización dos procesos asociados á avaliación das adquisicións do alumno. ás necesidades destes últimos, especialmente se existen necesidades específicas de apoio educativo.

Como se aprecia, a LOMLOE imprime un carácter inclusivo ao tratamento organizativo e curricular da Educación Primaria, engadindo ademais un parágrafo que o reforza expresamente (artigo 20 bis) en canto á atención ás diferenzas individuais, aínda que reforza posteriormente a comprensión destas diferenzas como sinónimo de dificultades, facendo especial fincapé na atención individualizada ao alumnado, na realización de diagnósticos precoces e no establecemento de mecanismos de apoio e reforzo para evitar a repetición escolar, especialmente en contornas socialmente desfavorecidas.

Orde do 8 de Setembro de 2021

Actualmente en Galicia, a atención á diversidade ven regulada na Orde do 8 de setembro de 2021 pola que se desenvolve o Decreto 229/2011, do 7 de decembro, no que se regula a atención á diversidade do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia en que se imparten as ensinanzas establecidas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación (Orde do 8 de setembro de 2021). Nesta orde establécese a diversidade como unha realidade social, e presente polo tanto en cada centro educativo, en cada aula. Unha diversidade que debe contar cunha resposta concretada en cada proxecto educativo, na coordinación do profesorado, na oferta de recursos, materiais e medidas educativas. Pero tamén no compromiso familiar, da comunidade próxima e en cada elemento que repercute no desenvolvemento persoal do alumnado. A atención á diversidade no sistema educativo comprende aquelas medidas e accións deseñadas para adecuar a resposta educativa ás diferentes características, potencialidades, ritmos e preferencias de aprendizaxe, motivacións e intereses, e situacións sociais e culturais de todo o alumnado (p. 10301). Tamén se establecen neste decreto os principios xerais que, en sintonía cos principios e cos fins da educación, segundo a Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación, modificada pola Lei orgánica 3/2020, do 29 de decembro, pola que se modifica a Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación, inspiran e orientan o noso sistema educativo, e que contribuirán a que esa diversidade represente todo un valor e un enriquecemento para o conxunto da sociedade. Trátase de garantir unha educación de calidade para a totalidade do alumnado, sen ningún tipo de discriminación, e a igualdade de oportunidades para o pleno desenvolvemento persoal.

Por outra banda, o Decreto 120/1998, do 23 de abril, polo que se regula a orientación educativa e profesional na Comunidade Autónoma de Galicia (Decreto 120/1998, 1998), coa creación dos departamentos de orientación nos centros docentes e os equipos de orientación específicos territoriais, garante que a orientación educativa e profesional forme parte esencial da actividade educativa, establecendo un asesoramento permanente a alumnado, profesorado e familias, e entendendo a orientación como unha actuación profesional destinada a toda a comunidade educativa. Este último elemento é importante: a responsabilidade na atención á diversidade é de todos e todas as profesionais educativas do centro e non só do profesorado especialista pertencente ao departamento de Orientación. E para iso enténdese necesario facer realidade a prevención, a flexibilidade, a compensación, a coordinación, a colaboración, o control, a comunicación, o seguimento e a avaliación. Pero tamén é preciso entender o currículo nun sentido amplo, véndoo como todo o que un centro docente pon ao dispor do alumnado para que aprenda; non só limitalo aos obxectivos, ás competencias, aos contidos, aos métodos pedagóxicos, aos criterios de avaliación e, de ser o caso, aos resultados de aprendizaxe, sendo iso necesario. Como indicamos, a perspectiva da que parte este decreto en termos de diversidade é a mesma que a que se presenta nesta investigación: a diversidade engloba e pertence a todas as persoas e polo tanto a todo o alumnado. Con todo, logo dun capítulo dedicado a disposicións adicionais, chega o capítulo II como unha declaración de intencións: alumnado con necesidade específica de apoio educativo. Unha lista de condicións e necesidades que parten principalmente do déficit (teoría xa explicada anteriormente) e que non contemplan as necesidades reais que calquera neno ou nena pode ter. Sendo máis concretas, e partindo incluso do déficit, moito alumnado pode ter dificultades nas relacións sociais ou na atención sen contar cun diagnóstico médico que o enmarque. Queda polo tanto concretado que alumnado precisa atención e que alumnado non, baixo o xugo clasificador dun diagnóstico. Sen partir pola contra

das necesidades, pátense dunhas etiquetas que xeneralizan ao alumnado. A avaliación e informe psicopedagóxico forman parte deste capítulo, polo que asumimos que esta ferramenta de valoración está atribuída en concreto ao alumnado denominado NEAE, volvendo deixar fóra calquera necesidade que non estea concretada neste concepto (estilos, ritmos, motivacións..etc). Como peche a esta sección do déficit, abórdase o capítulo III no que se establecen as modalidades de escolarización , que manteñen a separación entre a educación especial e ordinaria. Por lei, a escolarización en centros de educación especial debe ser non só excepcional e debidamente xustificada, senón que a maiores contará cunha revisión por parte da xefatura do departamento de orientación mínimo unha vez ao ano no caso da educación primaria e trimestral na educación infantil.

Medidas de atención á diversidade

As medidas educativas de atención á diversidade así como o propio plan xeral de atención á diversidade abórdase no capítulo IV, onde figuran tanto as consideradas ordinarias como extraordinarias. Así, atopamos as seguintes medidas ordinarias, que son aquelas que permiten adaptar o currículo prescritivo (obxectivos, contidos, competencias e criterios de avaliación) ás características e necesidades do alumnado pero sen levar a cabo unha alteración significativa das mesmas:

- Adecuación da estrutura organizativa do centro e da aula.
- Adecuación da programación didáctica
- Metodoloxías baseadas no traballo colaborativo
- Adaptación de tempos, instrumentos e procedementos de avaliación.
- Aulas de atención educativa e convivencia
- Reforzo educativo e apoio do profesorado con dispoñibilidade horaria
- Programas de enriquecemento curricular
- Plan específico de reforzo para o alumnado de Educación Primaria que permaneza un ano máis no mesmo curso.
- Plan de reforzo para o alumnado da ESO que se promociona con materias sen superar
- Plan específico personalizado para o alumnado de ESO que permaneza un ano máis no mesmo curso
- Programas de habilidades e competencias sociais

Pola contra, entendemos por medidas extraordinarias de atención á diversidade aquelas dirixidas a dar resposta ás necesidades do alumnado con necesidades específicas de apoio educativo (ACNEAE) e que poidan requirir modificacións significativas do currículo e/ou cambios esenciais no ámbito organizativo, nos elementos de acceso ao currículo ou na modalidade de escolarización. É moi importante comentar que estas medidas só poderán levarse a cabo unha vez esgotadas as medidas ordinarias ou cando estas últimas sexan insuficientes. Establécese polo tanto o carácter excepcional destas medidas, e a obriga previa de ser considerado alumnado ACNEAE para optar a elas (contar con avaliación e informe, consentimento das familias, programa de intervención específico, etc.). Entre estas medidas atopamos:

- Adaptacións curriculares
- Agrupacións flexibles
- Apoio do profesorado especializado en Pedagogía Terapéutica (PT) ou Audición e Linguaxe (AL)
- Flexibilidade, tanto mediante a redución como a ampliación do período de escolaridade

- Programas de diversificación curricular (PDC)
- Atención educativa ao alumnado con dificultades de asistencia continuada ao centro. Aquí está o hospital, o fogar e a atención educativa virtual
- Atención educativa ao alumnado sometido a medidas de responsabilidade penal.
- Atención educativa ao alumnado sometido a medidas de protección e tutela.
- Atención educativa ao alumnado afectado por medidas de violencia de xénero e/ou acoso escolar.
- Atención educativa ao alumnado pertencente a familias itinerantes.
- Atención educativa ao alumnado do estranxeiro. Aquí están os grupos de adquisición de idiomas para o alumnado que non coñece as dúas linguas oficiais; e os grupos de adaptación de competencias curriculares para o alumnado cunha brecha curricular de 2 ou máis cursos académicos.
- Atención educativa a nenas embarazadas

Con respecto a isto, un dos últimos estudos desenvolto en Galicia por Alonso e Juste (2009), avaliando as medidas de atención á diversidade na Educación Primaria nesta comunidade, conclúe que a nivel xeral, as medidas de atención á diversidade consideradas ordinarias son as máis valoradas. Pola contra, as adaptacións curriculares son as máis practicadas. Tamén cabe indicar que a totalidade da mostra deste estudo radica en Orientadores e Orientadoras en activo nos centros educativos. Veremos nos resultados desta investigación se os datos se manteñen cando centramos o foco en especialistas de música.

Podemos concluír que ata esta parte da Orde (sen incluír o referente aos cambios na escolarización da educación especial) mantense a liña presente xa no Decreto 229/2011. Unha liña de atención á diversidade onde prima o déficit, a etiqueta e a listaxe de elementos xeneralizados para identificar as necesidades do alumnado.

As novidades deste decreto

O capítulo V trata sobre os recursos necesarios para garantir a equidade e a inclusión, considerando tanto os recursos de tipo material como os de tipo profesional pero as auténticas novidades desta norma proveñen dos capítulos VII e VII. Neles abórdase se o desenvolvemento social e emocional do alumnado, xunto coa protección e a promoción do talento, tratando de destacar a importancia de considerar o desenvolvemento das alumnas e dos alumnos desde un punto de vista global; de aí que se resalte que, xunto co seu desenvolvemento curricular, hai que atender a todo o que facilita o seu desenvolvemento social e emocional, por seren aspectos que contribúen, de forma moi relevante, na conformación da identidade persoal de cadaquén. Da man deste capítulo podemos entrever unha nova concepción social e legal do termo inclusión, que repercute en todo o alumnado e non só naquel que conta cunha diversidade concreta. Pola súa parte, o capítulo VIII aborda outro dos aspectos que se entenden necesarios para que as organizacións educativas contribúan ao benestar de todas as persoas que as conforman e, ao mesmo tempo, fagan posible acadar verdadeiros estándares de calidade en todo o que ten que ver cos procesos de ensino e de aprendizaxe: o desenvolvemento persoal e profesional do profesorado, a formación, a innovación e a calidade. Neste capítulo indícanse actuacións que os centros docentes deben deseñar e desenvolver para promoveren o benestar do profesorado e a súa actualización profesional, considerando a formación permanente, a innovación desde a mesma práctica docente e algúns dos factores promotores de calidade.

2.5 CONCLUSIÓNS DO CAPÍTULO

O nivel socioeconómico, o xénero, o sexo e a sexualidade, a cultura, as motivacións, ritmos e modelos de vida...foron e seguen sendo motivo de discriminación. Ao longo da historia da humanidade, o tratamento cara ás persoas con certos tipos de diversidade, foi mudando. Dende a violencia extrema, o medo, a marxinação o rexeitamento ou a caridade ata os nosos tempos, onde a polémica segue viva. Foron e son, moitas as persoas, colectivos, leis, reformas e movementos que determinan o noso hoxe e que pertencen ao que podemos denominar, a hemeroteca da diversidade.

Conseguir una sociedade e un entorno plenamente inclusivos, que permitan a participación e igualdade de todas as persoas con diversidade, sexa cal sexa esta, supón un recorrido de transformación social y cultural. Percorrido que precisa da implicación de todos os axentes en todos os sistemas e ámbitos nos que se desenvolve a vida social e a comunidade da cidadanía (Edeka, 2013).

A importancia deste capítulo radican en partir dun marco conceptual común, onde situar a diversidade e a percepción que delas temos, así como da influencia que esta supón nos procesos educativos e nas decisións que toma o profesorado no seu día a día, afectando directamente aos materiais que emprega e as estratexias educativas seguidas.. Así mesmo, coñecer aspectos de relevancia neste campo de estudo facilítanos a creación dun instrumento de recolleita e análise de datos específico tanto cualitativo como cuantitativo, a través do coñecemento da percepción da diversidade e do desenvolvemento de estratexias inclusivas no sistema educativo. Con este capítulo, ademais de achegarnos a percepción da diversidade, e ao efecto que iso conleva nos materiais didácticos e nas estratexias educativas que emprega o profesorado hoxe en día para atender á diversidade, establecemos tamén as bases teóricas coas que poder desenvolver os bloques de contido relativos a atención á diversidade, que relacionaremos nos vindeiros capítulos coa educación musical para así, do xerme de ambas, crear o noso cuestionario. Este capítulo achéganos conceptos, modelos, materiais e estratexias que verificar posteriormente cos docentes aos que vai dirixido o noso estudo e así establecer liñas teóricas poder avaliar posteriormente na parte empírica.

CAPÍTULO 3. A MÚSICA COMO FERRAMENTA DE ATENCIÓN Á DIVERSIDADE

3.1 INTRODUCCIÓN

A música forma parte do noso día a día dende a antigüidade. Na Grecia clásica, a práctica musical era considerada un elemento que contribuía ao desenvolvemento integral das persoas a través do desenvolvemento non só de capacidades asociadas a disciplina como as artístico-creativas, senón tamén a integración sociocultural e a identidade colectiva (Pérez e del Basto, 2011). Esta concepción leva a investigadores como (Hormigos, 2012) a salientar o papel da socioloxía na concepción desta disciplina: “a música constitúe un feito social innegable que se insire profundamente na colectividade humana, recibe múltiples estímulos ambientais e crea, á vez, novas relacións entre as persoas” (pp. 76).

A educación musical na Educación Primaria é unha parte fundamental do currículo escolar que ten como obxectivo desenvolver as habilidades musicais e a apreciación da música nos nenos. Pero esta disciplina non só desenvolve ás habilidades propias da área senón que promove habilidades sociais, cognitivas, físicas, afectivas, e espirituais (Soles et al., 2022). Tamén potencia aspectos como a creatividade, a coordinación, a concentración, a capacidade de resolución de problemas e a capacidade de traballar en equipo. Unha forma de aprendizaxe multisensorial que involucra diferentes partes do cerebro promovendo o desenvolvemento integral (Velecela, 2020).

Dende o prisma educativo, a música é, para autores como (Monmany, 2017), relevante que sexa considerada como un dereito para todo o alumnado, xa que considera que é necesaria para asegurar a transmisión dun substancial código de comunicación así como recurso eficaz para o desenvolvemento de aptitudes que reforzan a educación integral do ser humano.

A influencia da música nos procesos educativos do ser humano comezan a ser explorados tamén dende as neurociencias, tal como menciona (Guzmán, 2017), a música ten a capacidade de influír no ser humano dende todos os niveis: biolóxico, psicolóxico, fisiolóxico, cognitivo, social e espiritual.

O estudo da música abarca aspectos determinantes da inclusión social e educativa, especialmente na concepción da diversidade estudos como o de Balsera et al. (2018), sobre o desenvolvemento da creatividade a través da música nun contexto inclusivo; Bermell et al. (2014), en canto ás contribucións da música para a diversidade e a competencia social e cidadá; Sánchez e Epelde (2014), sobre a música para a resolución de conflitos ou Vernia (2019), afondando na diversidade de xénero na formación do profesorado especialista en música son exemplos disto.

Os modelos da concepción da diversidade vistos no capítulo de diversidade así como a revisión de estudos previos feitos no capítulo de antecedentes serven como base para delimitar o efecto que o modelo médico se mantén aínda a día de hoxe nas principais liñas de investigación na música (Díaz e Moliner 2020). Constatar a abundancia de traballos actuais onde a música ten un rol terapéutico ou rehabilitador, tamén serve como acreditación da eficacia que esta disciplina ten na mellora de diversos aspectos (García et al., 2021; García et al., 2023; Larnia et al., 2021; Matildes, 2021; Rojas et al., 2018), así como mostran a escaseza de aqueles estudos centrados na educación musical dende unha perspectiva inclusiva. Como observamos no primeiro capítulo desta tese.

A importancia desta capítulo resine en coñecer a música dende unha dimensión educativa inclusiva. O impacto desta no desenvolvemento integral das persoas e concretamente nas etapas e idades comprendidas na Educación Primaria; os modelos pedagóxicos máis recoñecidos e empregados actualmente polo profesorado especialista en música así como a situación actual da música na Educación Primaria en Galicia.

Todos e cada un destes apartados adscribíense a elementos pilares no estudo da música no contexto concreto que esta investigación propón. Para poder situar a perspectiva do profesorado e a súa opinión en torno aos materiais didácticos e as estratexias educativas que empregan para atender á diversidade, é necesario establecer que como se entende a educación musical baixo o paraugas da escola inclusiva. Non só como punto de partida teórico senón polo soporte empírico necesario para tomar as decisións oportunas tanto na elaboración dos instrumentos cuantitativo e cualitativo así como na posterior análise dos resultados. Como indicamos no capítulo anterior, o conxunto do marco teórico desta tese desenvolve as liñas que vertebran esta tese e que, a través desta investigación, se unen para establecer bloques de análise que vinculen a atención á diversidade na educación musical a través dos materiais e estratexias educativas que se empregan ou poderían empregar. Todo o soporte teórico que aquí presentamos é polo tanto imprescindible para acadar os obxectivos propostos.

3.2 MÚSICA PARA ATENDER A DIVERSIDADE

3.2.1 Desenvolvemento integral do alumnado

A relación entre a música e o cerebro comezou a ser estudada por Knoblauch no século XIX, quen presentou un modelo de cognición musical asociado a dificultades como a amusia ou xordeira musical, creando unha clasificación nos desordes ou percepcións da música (Knoblauch, 1890). De novo os modelos sobre o hándicap foron os motores de inicio na investigación sobre música e cerebro.

A este inicios continuaron outros estudos centrados na capacidade modeladora da música sobre aspectos como a estrutura, as propias funcións cerebrais ou a plasticidade cerebral, que continúan sendo motivo de estudo na actualidade como as investigacións de Gaser e Schlaug (2003) ou Schlaug (2015).

O desenvolvemento tecnolóxico dos últimos anos permitiu abrir o campo da investigación na música, aportando ferramentas de imaxe para observar directamente o efecto da música no cerebro (Flores-Gutiérrez et al., 2007; Schmithorst e Holland, 2003; Walworth, 2010). O diferente uso dos hemisferios cerebrais, o aumento no tamaño ou na conexión entre neuronas son algúns dos efectos que provoca a experiencia musical (Muszkat, 2012).

A evidencia polo tanto, de que a participación en actividades musicais aumenta e beneficia, entre outros, aspectos como a autoestima (Costa-Giomi, 2004); a motivación (Coimbra e dos Santos, 2008); as destrezas visuais e espaciais (Norton et al., 2005); o pensamento lóxico matemático (Incognito et al., 2022); a mellora da conducta (Chao et al., 2015) e actitudes pro-sociais (Bastian, 2000); o desenvolvemento da linguaxe (O. Lorenzo et al., 2014) ou o desenvolvemento cognitivo en xeral (Schlaug et al., 2005), lévanos a situar á música como unha ferramenta educativa eficaz para o desenvolvemento integral do ser humano.

Toda esta investigación previa, dende diferentes áreas de coñecemento, permitiu non só ter un sustento do que nutrirse a investigación educativa, senón un argumentario rigoroso no que apoiar a importancia da música dende un enfoque inclusivo. Deste modo, investigacións como a de Justel e Diaz (2012) sobre a plasticidade cerebral indican que, as diferencias tanto na estrutura como no funcionamento do cerebro na infancia e na vida adulta derivadas da práctica

musical teñen máis relevancia que as propiedades innatas dos suxeitos. Ou dito doutro xeito, as condicións previas non son tan determinantes.

Como podemos comprobar nos capítulos previos, o tratamento da atención á diversidade como fonte de investigación no campo da educación, tende a estar supeditada á condición de tratamento ou rehabilitación de diversidade concretas. Non é diferente no ámbito da música, onde tamén existe unha grande inclinación terapéutica (Cerdá-Suárez et al., 2022; García et al., 2023; Larnia et al., 2021; Matildes, 2021; Rushton e Kossyvaki, 2021; Simmons, 2021)

Pensar na música como ferramenta de inclusión non é máis que permitir que todos os beneficios e potencialidades que ten esta disciplina cheguen a todo o alumnado. Non só aquel cunha condicións concretas como as derivadas dunha diversidade funcional como propón a Musicoterapia, nin tampouco aquelas ás que se lles presupón unha sensibilidade innata, como propón a formación técnica instrumental.

Este adestramento musical, dende unha perspectiva técnico instrumental por exemplo, non é unha condición indispensable para o desenvolvemento de habilidades e competencias a través da música. Estudos que exploran as implicacións que ten simplemente a escoita musical, chegan a conclusións similares (Coimbra e dos Santos, 2008). A escoita de música favorece a atención, a observación, a concentración, a memorización, a creatividade o autoconhecimento ou pensamento, entre outros moitos aspectos (Conejo, 2012). Concretamente, a escoita de música considerada agradable para o/a oínte, activa sustancias químicas no sistema nervioso central que desencadean nunha sensación de benestar xeral. Lorenzo (2019), tamén identificou que a escoita activa, centrada na identificación das emocións, promove un espertar da conciencia emocional das persoas.

Partindo das posibilidades e dos beneficios máis aló das condicións previas do alumnado, podemos atopar estudos influídos polos actuais modelos pedagóxicos que promoven didácticas globalizadoras e inclusivas. Iniesta (2014) por exemplo, afirma que a música funciona como punto de encontro entre a diversidade humana e o común de todas as culturas, as emocións. Artigos como o de Casal (2021), incide nos beneficios físicos, psicolóxicos e sociais que supón o canto coral para todas as persoas, en grupo e atendendo á diversidade colectiva. A perspectiva da diversidade cultural e lingüística é tamén, a base da investigación de Cores e Rodríguez (2022), que identifican a escaseza da diversidade cultural e social propia do contexto nos materiais didácticos musicais empregados actualmente. Skoutella (2021), analiza os resultados das accións de MusiChild, unha organización que ten como prioridade o acceso á educación musical na infancia, especialmente en comunidades marxinadas e desfavorecidas en todo o mundo. Este estudo conclúe que as accións baseadas dende unha perspectiva de atención á diversidade, facilitan experiencias musicais participativas profundas, a través da empatía e identidade propia e colectiva.

Ter unha vía académica e de investigación que aposte pola necesidade e a potencialidade que ten a atención á diversidade dentro da educación musical é de vital importancia para camiñar cara unha escola e unha sociedade inclusiva.

Dende a educación musical nas etapas da Educación Primaria experimentamos desenvolvementos psicomotrices (motricidade fina e grosa, axilidade corporal e a autonomía). E se falamos de crecemento persoal e afectivo as opcións multiplícanse: desenvolve o sentido da xustiza, alivia o medo e a timidez, canaliza a agresividade, potencia a relaxación e o autocontrol, a comprensión e expresión as emocións ou a responsabilidade propia e grupal a través do traballo de relación grupal. Facilita a integración no grupo, a sensibilidade co contexto e desenvolvemento de novos modelos de expresión (García, 2017).

A creatividade é outra das grandes beneficiadas da formación musical na infancia. Esta non só se desenvolve individualmente senón que propicia novos escenarios de aprendizaxe, motiva

e mellora ao alumnado transformando as metodoloxías dende a participación activa (Yanchar e Williams, 2006). Estudos como o de Saddler (2014), conclúen que a creatividade é a mellor forma de adquirir coñecementos tanto conceptuais como procedimentais, incluídos nas actuais competencias.

Como vemos, existen múltiples estudos e teorías sobre a contribución da música para o desenvolvemento na infancia. Pelaez (2008), afirma a existencia dun paralelismo entre os tres compoñentes básicos da música (ritmo, melodía e harmonía) cos tres niveis da complexidade humana (socio-afectivo, cognitivo e psicomotriz). A influencia desta área para o desenvolvemento integral do ser humano ou para a comprensión do mesmo a través das culturas, historias e sensibilidades é unha realidade (Arguedas-Quesada, 2015; Berrío, 2011) pero se falamos da educación na infancia, a música vólvese un elemento clave (García, 2017).

3.2.2 O desenvolvemento individual

Introducir dalgunha maneira isto dicindo que como vemos son moitos os autores/as que falan dos diferentes efectos ou beneficios que ten a música como disciplina global que enlaza sentidos, competencias e habilidades en cada individuo. E por iso imos facer un pequeno repaso dos principais aspectos que se desenvolven na música en etapas temperás como as da Educación Primaria. Falar de que o ser humano é un sistema, un ecosistema propio onde todo se relaciona, e a música tamén se relaciona de xeito global e xenérico en cada individuo. Facemos un repaso dos principais aspectos que se desenvolven coa música a través da revisión bibliográfica das investigacións dos últimos anos.

A música é unha clara ferramenta para o desenvolvemento das múltiples cualidades, que afectan aos ámbitos afectivo, cognitivo e social do individuo, polo que se converte nun recurso especialmente relevante no desenvolvemento integral dunha persoa (Angel et al., 2008):

- **Desenvolvemento cognitivo.** Son moitas as investigacións que asentán as súas conclusións no desenvolvemento cognitivo que propicia a educación musical (Bilhartz et al., 1999; Herrera et al., 2014; Schlaug et al., 2005; Serrano, 2005; Tello, 2019). A investigación suxire que a música actúa como un catalizador nas habilidades cognitivas. A estimulación da memoria, a atención e a concentración, o pensamento crítico e resolutivo, a mellora das habilidades lectoras e lingüísticas e a creatividade son algúns dos beneficios que reportan ditos estudos. Así mesmo, a relación entre a música e o razoamento espazo temporal, é outro gran achado da investigación en torno á música na educación temperá. En canto ao desenvolvemento de funcións cognitivas complexas como é a linguaxe, son varios os estudos que reflicten os efectos derivados dunha educación musical: melloras no procesamento da linguaxe debido aos elementos compartidos entre música e linguaxe como o ritmo e a melodía (Gordon et al., 2015; Moreno et al., 2009); a relación entre a dislexia e a percepción do ritmo (Huss et al., 2011); ou a hipótese OPERA desenvolta por Patel (2011), onde suxire que a formación musical mellora tanto a percepción como a produción da fala debido a superposición de procesos cognitivos implicados na música e na linguaxe.
- **Desenvolvemento emocional:** Se a cognición é un pilar de estudo imprescindible no campo da música, o desenvolvemento emocional camiña en paralelo. Investigacións como a de Botella et al. (2017); García et al. (2023) ou Gómez (2022), evidencian as posibilidades da música no desenvolvemento emocional a través da expresión e procesamento das emocións. A música é unha ferramenta para mellorar o estado de ánimo, reducir o estrés e a ansiedade e fomentar a relaxación, aliviar temores e ansiedade, así como diminuír a percepción da dor (Yáñez, 2011). escoitar música

estimular a produción de neurotransmisores como a dopamina as endorfinas ou a oxitocina, que producen unha sensación de benestar e optimismo xeral no corpo (Jauset, 2012). Schweppe e Schweppe (2010), sinalan que a enerxía do son promove unha relaxación inconsciente, que leva a un estado de trazo que contribúe, non só aos beneficios emocionais xa sinalados, senón á mellora en procesos da saúde como o aumento da cantidade de osíxeno na sangue, o fortalecemento do sistema inmune ou a diminución do estrés. Estas sensacións axudan na mobilización da información inconsciente, xerando cambios na actividade neuronal e facilitando a expresión de emocións, a descarga e comprensión de sentimentos e impulsos reprimidos, mesmo en situacións de brote emocional ou conflitos traumáticos (Betés, 2000). Ademais, participar en actividades musicais, como cantar ou tocar un instrumento, pode mellorar a autoestima e a autoconfianza (Berrío, 2011). Tal e como indican varias publicacións da revista *Psychology of Music*, os efectos da música sobre a vida psicolóxica das persoas, especialmente en canto ao desenvolvemento de capacidades emotivo-afectivas, son unha realidade (Díaz e Hayes, 2007). Estudos como os de Ferguson e Sheldon (2013), mostran como mesmo a procura da felicidade, a diferenza da película de Muccino, ten moito que ver coa música que escoitamos.

- **Desenvolvemento social:** en canto aos aspectos vencellados ás habilidades sociais, estudos como o de Romero (2017), afirman que a escoita musical activa áreas cerebrais que se encargan da imitación e a empatía. Deste xeito as persoas aprendemos a sentir non só as nosas emocións senón as dos demais, creando deste xeito azos sociais a través da retroalimentación co contexto, e fomentando o desenvolvemento de habilidades, compromisos e responsabilidades. Facer música en grupo, é un desafío para a atención das persoas participantes que deben detectar cambios sutís no tempo, volume e expresividade, por exemplo, e que parten das mesmas sinais que empregamos para interpretar expresións faciais e estados de ánimo dos demais (Guatusmal, 2019). O desenvolvemento de proxectos musicais en grupo permite ás persoas poñer en marcha o seu potencial creativo, habilidades de resolución de conflitos, consenso, cooperación, iniciativa, planificación ou mesmo sensibilidade estética (Gil, 2018). A identidade social e a cohesión grupal (North e Hargreaves, 2008); o desenvolvemento de habilidades sociais (Hallam, 2010); as relacións interpersoais e a influencia e identidade social (North e Hargreaves, 2010) son algúns dos efectos que fomenta o adestramento, práctica ou simplemente a escoita da música.
- **Desenvolvemento físico:** a coordinación, a motricidade ou a expresión corporal son os primeiros efectos positivos nos que podemos pensar cando imaxinamos nenos e nenas bailando na aula de música. O benestar físico asociado a escoita de música xa foi identificado anteriormente, como o reflectido no estudo de Ferguson e Sheldon (2013), onde a felicidade pode ser procurada intencionalmente a través da selección musical que escoitamos. O desenvolvemento motor e sensorial está directamente relacionado coa música. Estudos como o de Yamashita et al. (2006), poñen o foco sobre os efectos da música durante o exercicio físico e a percepción subxectiva do esforzo, concluíndo que esta, reduce o nivel de estrés fisiolóxico asociado ao esforzo físico. No ámbito terapéutico da música tamén atopamos evidencias asociadas á mellora da función motora e a calidade de vida de persoas con Párkinson (Zhang et al., 2019) ou a diminución da presión arterial en pacientes sometidos a hemodiálises (Cheng et al., 2021).
- **Desenvolvemento cultural:** a música pode ser unha forma de preservar e transmitir a cultura dunha sociedade. A construción de identidades sociais a través da música é un

tema de relevancia na investigación (Clayton et al., 2012; Turino, 2008). En Galicia, estudos como os de Chao et al. (2020), poñen o foco de atención na escasa valoración que se fai do patrimonio musical galego na escola, concretamente na etapa da Educación Primaria. A transmisión tecnolóxica dos medios de comunicación parece achegarnos a múltiples culturas e contextos a través dun simple clic, pero aceptar a pluralidade segue a ser un obxectivo sen acadar. Estudos como o de Drummond (2005), amosan como a relación ente a educación multicultural e a educación musical perseguen dun xeito directo os mesmos obxectivos, sendo posible acadalos a través dunha relación entre ambas.

3.2.3 O desenvolvemento social

Como vemos, o desenvolvemento integral do ser humano conta cunha serie de procesos que se ben podemos identificalos illadamente, funciona como un sistema total onde non tería sentido falar da cognición sen emoción, ou da cultura sen desenvolvemento social. E é sobre este aspecto no que queremos afondar neste subapartado. O ser humano é un sistema complexo que vive nun contexto complexo. Neste aspecto, é importante falar do desenvolvemento da sociedade e non só do desenvolvemento social. Entendendo polo desenvolvemento social ao que nos referimos anteriormente, aquel que afecta a un individuo directamente, e desenvolvemento da sociedade aquel afecta a un grupo máis ou menos amplo de individuos. Evidentemente, tamén a sociedade reflicte en cada un dos individuos que a conforman, incluso en moitos que son alleos a ela. Por iso, repasar a través da investigación, os efectos sociais que ten a música e como estes modifican ou identifican ás sociedades e aos individuos que as forman, é de relevancia para entender o fenómeno global, integral e transversal que ten a educación musical. E con el a importancia que teñen estudos como este.

O fenómeno musical non é só importante en canto ao valor cultural, senón un tamén un elemento dinámico que participa da vida social das persoas, ao mesmo tempo que as configura (Martí, 2000). E desta configuración tamén fala Pardo (2009), quen sostén que a práctica social crea música como aspecto intrínseco de dinámicas sociais, ao tempo que se configura a identidade colectiva. Se pensamos en estilos musicais resulta case imposible non identificalos, ben cunha franxa de idade, cun contexto social, ou mesmo cunha clase social. Por exemplo, na cultura occidental, a música clásica é asociada a unha clase social alta, mentres que a música popular sempre estivo asociada á clase baixa. A música popular de cada momento, foi un elemento esencial na construción da identidade propia e grupal (Hormigos e Martín, 2004). A identidade que se crea en torno á música por parte de colectivos que se senten identificados con ela, é un proceso que fala non só de estilos ou idades, senón de políticas.

É interesante, neste aspecto, o nacemento de movementos sociais que acollen un estilo como banda sonora dunha loita. O rap ou o hip-hop, por exemplo, xurdiron como forma de expresión das comunidades afroamericanas e latinas marxinadas nos EEUU (Rodríguez e Iglesias, 2014). A contracultura, a liberación persoal e a falta de apego pola tradición conservadora e materialista son conceptos asociados ao nacemento do jazz, atopando no Hard Bop a máxima expresión da loita dende o colectivo afroamericano, procurando unha sonoridade máis propia coa que sentirse identificados (Delgado e Álvarez, 2015).

Outra diversidade que se ve reflectida na música é a de xénero. O reguetón aparece como centro da diana cando pensamos en machismo, violencia de xénero ou estereotipos corporais. Recentes estudos como o de Díez-Gutiérrez e Muñiz-Cortijo (2023), conclúe que o reguetón máis comercial reproduce os estereotipos máis tradicionais do machismo. Este estilo sempre estivo vinculado á polémica, partido principalmente da súa orixe étnico-racial, a sexualidade

que desprende e os prexuízos asociados aos grupos sociais dos que parte (Escobar-Fuentes, 2022).

Cando buscamos referencias sobre o machismo presente nas óperas de Mozart, por exemplo, atopamos críticas á sociedade do momento a cal, por ser moralmente machista (Roqueñí, 2018) acabou afectando á música que se creaba nela. Tamén sobre o “efecto Mozart”, unha teoría controvertida e actualmente cuestionada pola comunidade científica, que refería un efecto positivo no intelecto das persoas logo de escoitar música clásica, e que hoxe segue formando parte de artigos que defenden a supremacía deste estilo ante os demais (Perlovsky et al., 2013). Un prexuízo aínda establecido na sociedade quen outorga á música clásica unha maior complexidade e valor que os demais estilos. Revalorizando as denominadas músicas “cultas” por encima das de tradición oral, por exemplo.

Pola contra, a crítica ao reguetón non xorde por ser este unha xanela á sociedade, senón por ser o propio estilo quen promove e inflúe á sociedade. En España concretamente, xéneros como a copla, o flamenco e a canción de autor foron máximos representantes do machismo e a violencia de xénero nos anos 90, así como actualmente é o pop e outros estilos musicais masivamente difundidos na nosa sociedade, os que son identificados como provedores de estereotipos, submisión feminina ou mercantilismo dos corpos (Hormigos et al., 2017). Pero seguen sen ser tan observados e censurados como o reguetón. Un recente artigo do neurocirurxián, músico e investigador Martín-Fernández et al., (2021), que tiña por obxecto de estudo analizar as diferencias na actividade cerebral que teñen lugar durante a escoita pasiva de música non vocal (instrumental) de catro xéneros diferentes (clásico, reguetón, electrónica e folk), dando por resultado que o xénero que máis actividade suscita, especialmente na rede auditivo-motora é o reguetón.

A análise entorno a dinámicas sociais é complexa, e máis se pretendemos determinar onde está o xene creador e onde o reprodutor ou a causa e o efecto. Estes diferentes xeitos de interpretar as músicas da ópera ou do reguetón, por exemplo, fannos pensar canto menos, que a subxectividade de quen observa pode ser determinante.

Este achegamento a discriminación que sofren uns estilos por encima doutro é determinante para esta investigación, xa que pon de manifesto como a diversidade, mesmo a musical, segue sufrindo exclusións asociadas ás persoas que se identifican con ela. O xénero, a idade ou a clase social véñse identificadas cunhas ou outras músicas que desprenden uns ou outros prexuízos en función desas identidades adscritas. Igual o problema non é o estilo en si, senón a quen o asociamos. E niso hai máis de discriminación social que de musical.

En Galicia tivemos a sorte de contar coa visión dun experto antropólogo que viaxou polo mundo escoitando e analizando músicas tradicionais. Alan Lómax, musicólogo, folclorista e activista estadounidense, é unha figura clave no rexistro e preservación da música tradicional e popular en todo o mundo. Defensor do acceso universal á educación e a cultura, desenvolveu múltiples traballos na investigación entorno á música como ferramenta de representación social. No seu artigo sobre a estrutura da canción e a estrutura social (Lomax, 1962), analiza como a música, especialmente a tradicional, está determinada pola función social que ten. Conclúe tamén como a estrutura musical das cancións folclóricas ou tradicionais, son unha parte integral da cultura e sociedade da que proveñen, e como ao estudar estas cancións, podemos obter unha comprensión máis profunda da vida e das crenzas das comunidades que a crearon.

Deste xeito, observa como a estrutura dunha canción provinte do occidente europeo por exemplo, é máis ríxida e xerárquica, menos cooperativa e permite menos a inclusión daqueles que non coñecen o código musical exacto. Pola contra, a estrutura musical de comunidades como os Pigmeos ou os Bosquimáns cantan en coro, de xeito comunitario, inclusivo e aberto a todo tipo de participación. Os seus corpos son o seu instrumento, reducindo a xerarquía social

no acceso económico que pode supoñer calquera outro instrumento. A súa complexidade non reside nas letras, que non existen, nin nos códigos técnico-prácticos que só uns poucos coñecen. Tampouco hai espazo para os/as solistas que ven como o seu talento ou privilexio, serve de ascenso xerárquico ou de medida sobre a súa valía. Non existe un só xeito de participar senón tantos como persoas compoñen o momento. Só existe a emoción pura, a expresión a través do propio corpo e do propio son, dende a participación diversa e comunitaria. Esta música fala dunha sociedade que caza en grupo, que asegura o acceso ao alimento de toda a comunidade cun sistema de división dos alimentos, que non contemplan leis nin castigos porque expresa un rexeitamento cara o criminal, onde a presión do grupo e a posibilidade de ser excluído do mesmo é un castigo maior que unha prisión europea. Naturalistas, sen mitos nin crenzas relixiosas que se aferren á existencia do mal, da culpa e do castigo (Lomax, 1962). Unha sociedade que parece utópica dende a nosa mirada, e que debera ser exemplo e modelo de referencia para todos. Canto menos a súa concepción da música, especialmente para o sistema educativo.

Esta visión marxista da música, presenta esta disciplina como un produto social que reflicta a estrutura económica, política, a comprensión da diversidade ou relacións de poder, entre outros aspectos. Alan Lomax como dixemos, afonda no fenómeno musical como un reflexo da sociedade que a practica, a crea ou se sente identificada con ela. Pero é interesante tamén situarse do outro lado, o que nos deixaría a música como unha ferramenta de cambio. Se a sociedade inflúe na música, porque non planear o efecto contrario? Estudos como o de Greitemeyer et al. (2015), conclúen que as persoas que escoitan música con letras que promoven a igualdade de xénero son máis propensas a apoiala; tamén atopamos estudos onde a música é considerada unha ferramenta para o cambio social a través de cancións como “We shall overcome”, convertidas en himnos de loita que axudaron a unir ás persoas na loita pola igualdade racial (Carawan, 2021).

En Galicia, un dos fenómenos musicais e sociais máis relevantes estase vivindo dende os anos 90. Nese momento, moitas persoas dende o afán por coñecer e recuperar o patrimonio inmaterial que identifica á nosa sociedade, realizou un traballo de campo sen precedentes. Centros de persoas ao longo dos anos, viaxaron pobo a pobo con cámara en man para preguntar aos nosos/as maiores que lembraban deses tempos que comezaban a morrer. O tempo das foliadas, das comunidades vencelladas ao rural, á natureza e ás estacións. A época da música como fenómeno do día a día, onde se cantaba dende unha ronda polo amor ata un canto para segar, cantar ao tempo ou regueifar as noticias do momento. A nosa historia como pobo e como individuos pertencentes a el, provén de toda esa sabedoría popular.

Nas escolas galegas actualmente, vívese á marxe de todo este coñecemento. Non pode ser igual a formación musical que recibe un neno ou nena en Galicia que en Korea, xa que identidade propia é fundamental. Do mesmo xeito que ensinamos unha lingua, costumes e normas sociais empregadas polo contexto que nos envolve, coñecer todo aquilo que nos identifica como pobo é preciso para poder relacionarnos co mundo dende unha perspectiva multicultural. Autores como Estrada e Garcés (2001), ou Urrutia e Le-Quesne (2005), destacan o impacto da identidade persoal e colectiva na saúde emocional así como no rendemento académico do alumnado; Díaz (2021), identifica a inter e transculturalidade como elementos indispensables para unha educación inclusiva e outros como Sanhueza et al. (2021), atoparon unha relación directa entre as actitudes e estilo docente do profesorado e a sensibilidade do alumnado fonte a este tipo de diversidade.

A diversidade cultural ou de xénero, como estamos vendo, está fortemente vinculada a música como un fenómeno social. Outras diversidade tamén destacan dentro da música, máis polo efecto contrario: a invisibilización.

A diversidade funcional, como calquera diversidade, conta con estigmas social tan grandes que poden delimitar os campos aos que pertencer, os dereitos aos que acceder ou mesmo o ocio no que poden participar. Por todos é coñecido Beethoven, o pianista alemán que ademais de gran compositor e instrumentista era xordo. Lonxe de normalizar esta situación para futuros músicos e músicas con hipoacusia, o que provocou foi a idealización do xenio, afastando a calquera simple mortal da posibilidade de experimentar unha situación semellante. Só se es un xenio, podes ser músico e xordo. E esta afirmación pode trasladarse a case calquera situación que rompa o molde prefabricado dunha sociedade que etiqueta, decide e delimita as opcións dos seus cidadáns.

A diversidade funcional parece infrarrepresentada no sector musical profesional, e isto afecta directamente a nenos e nenas que non se ven reflexados na realidade social. A música parece ter un compoñente exclusivamente terapéutico para este sector, esquecendo a parte de crecemento persoal ou simplemente lúdico da mesma:

O feito de non inspirar a persoas con necesidades específicas para que exploren as posibilidades alternativas da creación musical pode ser un facto que contribúa a notable infrarrepresentación dos músicos e músicas con diversidade funcional na actual industria da música popular. Os provedores de educación deberían considerar a posibilidade de avaliar a mensaxe que se transmite actualmente, e intentar establecer unha forma de afirmar que o acceso para todos e todas, segue sendo un valor clave dentro da educación musical (Challis, 2009, p.13)

Ensinar na escola que grandes referentes do noso alumnado como son Rosalía, Billie Eilish ou Selena Gómez falan abertamente de como o TDA, o Síndrome de Tourette ou o Lupus forman parte da súa vida persoal e profesionalmente, abre o angular sobre a diversidade que mostran ou non os medios.

Cada vez máis, e grazas ao achegamento a través das redes sociais á saúde mental, vemos como se fala máis (non sempre mellor) sobre depresións, ansiedade ou frustracións asociadas aos valores que promove a industria musical. Poder achegarnos á realidade dende a escola, axuda a desmitificar o concepto de xenio artístico e permítenos entender como a diversidade forma parte do ser humano dun xeito innato e polo tanto, tamén de toda a actividade que vai asociada. Toda esta información é de gran importancia para esta investigación. En primeiro lugar, porque nos permite comprender o contexto no que se sitúa este estudo, para analizar obxectivamente a situación na que se atopa a identidade cultural galega nas aulas de música da mesma comunidade. E en segundo lugar, porque nos permite un sustento sobre o que analizar a percepción docente ante estes elementos. Será de gran interese para futuras investigacións tamén, partir dos resultados desta percepción docente para analizar os efectos da mesma sobre o alumnado. A música é unha ferramenta de atención á diversidade innata xa que é un medio universal de expresión, auto coñecemento, comunicación e contacto cun mesmo e cos demais. Só é preciso romper as barreiras que a propia sociedade lle crea.

3.3 A DIVERSIDADE NOS MODELOS PEDAGÓXICOS MUSICAIS ACTUAIS

Neste apartado abordaremos os principais modelos pedagóxicos nos que se asenta a educación musical. A relevancia deste apartado e poder establecer na análise da percepción dos docentes que forman a mostra, o asentamento teórico do que parten por un lado, no modelo de atención á diversidade e por outro nos modelos da pedagogía musical e ver de que xeito se relacionan e adaptan ao contexto concreto da súa aula.

A actitude e lección do estilo docente é un elemento indispensable para o desenvolvemento de prácticas e políticas inclusivas dende a música, que nos fagan camiñar cara a consideración e valoración da diversidade e a construción do ser (Rojas et al., 2018). Dende a LOGSE, os sistemas educativos en España veñen fundamentándose nas teorías de Bruner, Piaget ou Vygotsky, representantes do cognitivismo, constructivismo e nos principios da Escola Nova. Este último modelo reafirmaba o valor educativo das artes, especialmente da música. O seu fundamento parte, entre outros, de pedagogías sensoriais como a de Comenio ou Rameau, os que identificaban as capacidades musicais como un patrimonio universal do ser humano: Declory, Freinet ou Montessori deron un paso máis alá outorgando unha función educadora innata a esta disciplina, considerándoa parte natural do desenvolvemento humano (García, 2017).

Para poder identificar que modelos actuais inflúen nos diversos estilos docentes, concretamente no ámbito da música, describiremos os principais modelos musicais na resposta educativa actual (García, 2017; Montoya, 2017; Vicente, 2012), especial referencia ao tratamento da diversidade en cada un deles:

- Modelo da pedagogía tradicional: susténtase na aprendizaxe a través da repetición e memorización de pezas musicais, así como na ensinanza da teoría musical e lectura de partituras. O enfoque estético, a perfección do son e da execución é o principal obxectivo deste modelo. O mestre sitúase, ao igual que no modelo tradicional de atención á diversidade xa descrito no anterior capítulo, como a principal fonte de coñecemento e autoridade. A estrutura xerárquica e a adaptación do alumnado aos estándares preestablecidos son outras das súas características. A atención á diversidade do alumnado baixo este modelo non se contempla. É o alumnado quen debe adaptarse ao estándar fixado previamente.
- Modelo Suzuki: este método, desenvolvido polo violinista xaponés Shinichi Suzuki, céntrase na idea de que calquera neno ou nena pode aprender música do mesmo xeito que aprende a comunicarse na súa lingua nativa. Os alumnos aprenden a tocar un instrumento mediante a escoita, a repetición e a imitación antes de dar paso ás partituras. A interpretación en grupo, a conexión emocional coa música e a creatividade colectiva son algúns dos piares deste modelo. En canto a atención á diversidade, reafirma as ideas concretadas no apartado anterior sobre a irrelevancia das condicións previas do alumando fronte a influencia do noso contexto próximo. Todo o alumnado debe ter acceso á educación musical xa que a música forma parte da natureza humana.
- Modelo Kodály: este enfoque, desenvolto polo compositor húngaro Zoltán Kodály, céntrase no canto e no movemento para ensinar aos estudantes habilidades musicais. Este enfoque aporta ademais, un modelo de aprendizaxe a través da exploración e a creación, sen apoiarse unicamente na imitación e repetición. Unha das principais referencias á diversidade deste modelo, e grazas ao traballo de recompilación de música tradicional desenvolto por Belá Bartok, radica na aprendizaxe a través de cancións populares e folclóricas, que poñen en valor non só a diversidade cultural senón a importancia de experimentar a música en grupo, dende a participación activa e colectiva. Moitos libros de texto de educación musical para Educación Primaria (Grence, 2022) inclúen actividades referidas a este modelo, dun xeito tan literal que nenos e nenas galegos, por exemplo, bailan danzas folclóricas húngaras ou bailes en círculo, propios do leste europeo, pero non recoñecen a Muiñeira ou a Xota galega, cando un dos elementos interesante deste modelo é a comprensión da diversidade cultural propia para o desenvolvemento da conciencia musical.

- Modelo Orff: este enfoque, creado polo compositor alemán Carl Orff, céntrase na aprendizaxe a través do xogo e a exploración. Os estudantes usan percusión e outros instrumentos para crear e tocar pezas musicais, ao tempo que aprenden habilidades básicas como a notación e a harmonía. O enfoque de Orff tamén fai fincapé na importancia da expresión creativa e da improvisación dende un enfoque multisensorial, así como da aprendizaxe mediante o movemento e a danza. Os estudantes traballan xuntos para crear e interpretar música, o que lles axuda a desenvolver habilidades sociais e de colaboración. O baixo custo deste material instrumental asociado e as posibilidades de adaptación ao alumnado fan deste método o máis estendido nas escolas galegas e en toda Europa (Vicente, 2012).
- Modelo Dalcroze: desenvolto polo músico suízo Émile Jaques-Dalcroze, céntrase na conexión entre música e movemento. O alumnado aprende mediante a improvisación e a expresión corporal, utilizando o movemento e os xestos para representar diferentes elementos da música. O enfoque de Dalcroze fai especial fincapé na importancia da creatividade e da improvisación, previo ao traballo por imitación e memorización dun repertorio estandarizado, así como da conexión emocional coa música. Empregar a música como medio de comunicación e improvisación, a través da emocións propias fan deste modelo un forte aliado para a atención á diversidade do alumnado.
- Modelo Montessori: este enfoque, creado pola educadora italiana María Montessori, céntrase na aprendizaxe e exploración autónomas. Pese a non ser un modelo específico da música, nos últimos anos en España conta cun gran apoio tamén, para o aprendizaxe das artes. Os alumnos aprenden mediante a experimentación e a práctica, utilizando instrumentos e ferramentas para descubrir e explorar diferentes aspectos da música. O enfoque Montessori céntrase na importancia de adaptar a educación ás necesidades individuais de cada alumno, e na importancia da automotivación e o autodescubrimiento. Os estudantes aprenden ao seu propio ritmo e anímanse a tomar decisións e ser creativos na súa aprendizaxe. Este modelo é o primeiro en facer referencia explicitamente as necesidades do alumnado e a necesidade de adaptarse a elas. Ben é certo que un modelo pedagóxico pode ser inclusivo sen facer referencia a este concepto, como puidemos ver noutros modelos que dadas as súas condicións poden ser interesantes para o tratamento transversal da diversidade. Pero o feito de incluílo como un obxectivo en si mesmo, di moito da conciencia e da importancia que lle outorga este modelo a función da música para atender á diversidade.
- Modelos adaptados ao contexto: non existe un nome ou referencia concreta á que referirnos cando queremos falar de pedagogías centradas no contexto próximo, tanto persoal como material. O instrumental Orff está presente en case todas as aulas de Galicia por ser asumible economicamente e de uso sinxelo, pero o feito de contar na nosa propia cultura cunha tradición de percusión cotiá como son a tixola, as cunchas, as latas de pemento, culleres, pratos, a pandeireta e o pandeiro (incluídos no material Orff pero cun nome e xeito de tocar diferente) e un longo etc fainos pensar en se non estaremos collendo o sentido literal dos modelos externos e perdendo a esencia dos mesmos, e a nosa. Aquel profesorado que sen perder unha perspectiva metodolóxica saiba aproveitar o contexto social, cultural, histórico, humano e material próximo para achegar a música aos nenos e nenas galegas poderemos dicir que parte dun modelo adaptado. Neste tipo de modelos, a adaptación forma parte innata da metodoloxía polo que incluír as necesidades do alumnado, potenciais, gustos e motivacións debера ser parte imperante do mesmo.

Con todo, o emprego dun ou doutro modelo non é condicionante. Un mesmo docente pode contar na súa metodoloxía con aspectos de diferentes modelos: estilos, actividades, materiais ou valores. Quixemos incluír un modelo baseado na música galega xa que dada a riqueza cultural desta comunidade, e a importancia de atender á diversidade cultural para o contexto desta investigación será unha parte fundamental nos instrumentos creados para avaliar a percepción docente.

Como vemos, no século XX, xurdiron diversas abordaxes revolucionarias na educación musical, cada unha delas modelando o panorama educativo coas súas ideas e prácticas innovadoras. Entre estes pioneiros, destaca Émile Jacques Dalcroze, cuxa metodoloxía enfatizaba a importancia do movemento corporal no desenvolvemento do ritmo humano. Para Dalcroze, a educación rítmica non se limitaba ao simple aprendizaxe de notas, senón á integración da expresión musical co movemento e a escoita, favorecendo así non só a habilidade motora, senón tamén a capacidade de pensar e expresarse musicalmente.

En Múnic, Carl Orff revolucionou a educación musical ao descubrir o valor expresivo da linguaxe falada e a súa relación intrínseca coa linguaxe da música. O seu método, coñecido como Orff-Schulwerk, introduciu instrumentos escolares especialmente deseñados para estimular a creatividade e a expresión musical dos alumnos. A práctica instrumental, combinada co canto e o movemento, converteuse na base esencial desta abordaxe, proporcionando unha educación musical completa e envolvente.

Mentres tanto, en Francia, Justine Ward recoñeceu o potencial da voz humana como o instrumento musical máis importante. O seu método enfatizaba a importancia da afinación correcta, alcanzada a través do traballo de escoita e ritmo baseado en cancións infantís e populares. Para Ward, a voz non era só un medio de producir son, senón unha ferramenta poderosa para expresar emocións e sentimentos a través da música.

No corazón de Hungría, Zoltan Kodály defendía a idea de que a música pertence a todos. O seu método valorizaba a riqueza da música popular e do folclore como materiais educativos esenciais. A voz era o centro desta abordaxe, e o canto constituía a base fundamental de todo o proceso educativo. Kodály creía que a través do canto e da experiencia coa música popular, os nenos podían desenvolver non só as súas habilidades musicais, senón tamén un profundo aprezo pola diversidade cultural e musical do mundo.

En terras xaponesas, Shinichi Suzuki introduciu unha abordaxe única que adaptaba a aprendizaxe musical ao instrumento que o neno dominaba. Inicialmente centrado no violín e despois estendido a outros instrumentos de corda, o método Suzuki tiña como obxectivo cultivar un amor e unha comprensión profundas da música dentro dunha educación integral, onde o instrumento era só un medio para este fin. En Francia, Maurice Martenot destacou a importancia da relaxación corporal e da respiración na práctica musical. A súa pedagogía, baseada na investigación de materiais acústicos e na psicopedagogía, buscaba crear un ambiente onde os alumnos puidesen explorar a súa musicalidade de forma libre e natural, sen tensións físicas ou mentais.

Por último, na Bélxica, Edgar Willems enfatizaba a inseparabilidade entre a psicoloxía xeral e evolutiva e a pedagogía musical. O seu método colocaba a educación auditiva e a discriminación dos parámetros sonoros no centro do proceso educativo, recoñecendo que a práctica musical require unha educación altamente sensorial, onde a escoita, a visión e o tacto son igualmente importantes. Así, a través do desenvolvemento auditivo, do sentido rítmico e da notación musical, os alumnos podían mergullarse nunha experiencia musical enriquecedora e transformadora.

3.4 A EDUCACIÓN MUSICAL NA EDUCACIÓN PRIMARIA EN GALICIA

Dende a entrada da música como disciplina de ensinanza obrigatoria, da man da Lei Orgánica Xeral de Educación (1990), a situación desta foi variando entre uns e outros cambios lexislativos. Este foi tamén, o punto de partida para a formación do profesorado adscrito á Educación Primaria. O Mestre e mestra especialista en música comezou a formar parte das titulacións incluídas nos plans de estudo universitarios ata a entrada en vigor da Lei Orgánica 4/2007, situando ao profesorado no Espazo Europeo de Educación Superior (EEES), e compactando as titulacións en dúas: Educación Infantil e Educación Primaria (Rosa-Napal et al., 2021).

Hoxe a formación do futuro profesorado especialista en Educación Musical para a etapa de Educación Primaria en Galicia é ofertada unicamente pola Universidade de Santiago de Compostela. Dentro do plan de estudos do grao, atopamos para a mención un total de 42 créditos organizados entre catro materias de 4,5 créditos cada unha máis o Prácticum II, dun total de 24. A maiores, todos os graos de Mestre en Educación Primaria das universidades Galegas contan cunha materia obrigatoria, independentemente da mención que escollan, denominada Música na Educación Primaria de só 6 créditos.

Nos últimos anos, estudos internacionais de educación veñen determinando que as disciplinas da área artística están perdendo presenza dentro dos sistemas educativos, tanto nas etapas obrigatorias como na formación do futuro profesorado (Ruiz e Álvarez, 2016). En Educación Primaria concretamente, a educación musical vén compartindo as súas sesións semanais coa educación plástica nos últimos anos, tal e como indicaba o Real Decreto 126/2014 (Real Decreto 126/2014, 2014) a nivel Español e o Decreto 105/2014 (Decreto 105/2014, 2014) na comunidade de Galicia. A educación artística contaba ata fai pouco, cunha presenza horaria de 2 sesións semanais a repartir entre as dúas disciplinas, baixo o criterio dos docentes. A educación musical estaba presente nas aulas da Educación Primaria dende 1º ata 6º curso, cunha carga horaria no mellor dos casos dunha sesión semanal (López, 2019).

Coa entrada en vir da Lei Orgánica 3/2020 de Educación (Ley Orgánica 3/2020, 2020), a educación musical pasa a ser considerada unha materia troncal independente da educación plástica pasando a denominarse Música e Danza. Ocorre o mesmo en Galicia tal e como establece o Decreto 155/2022 (Decreto 155/2022, 2022) As expectativas da nova lei, que desde o Goberno Español viñan remarcando en canto a importancia da educación artística, da música, dun desenvolvemento máis aló da competitividade laboral, non chegaron a cumprirse por completo. Sendo unha materia troncal independente a realidade da educación musical e que segue estando na mesma situación, una hora á semana por curso.

A educación artística é de especial relevancia na educación primaria, xa que segundo indican os avances na neurociencia e nas ciencias da educación contribúe ao desenvolvemento global do alumnado en múltiples dimensións: sensorial e psicomotriz, a través do desenvolvemento da percepción e da motricidade; intelectual, a través da potenciación da intelixencia, do pensamento crítico, da atención e da memoria a curto e longo prazo; social e comunicativa, estimulando a expresividade, a sensibilidade social e as capacidades comunicativas; emocional e afectiva, favorecendo o desenvolvemento da sensibilidade estética e da emotividade; estética e creativa, a través da estimulación da imaxinación, da creatividade e da autonomía. En consecuencia, a educación artística desencadea mecanismos que permiten desenvolver distintas capacidades que inflúen directamente na formación integral do alumnado, tanto de xeito individual coma grupal (Decreto 155/2022, p. 49595).

Pese a “especial relevancia” que ten a música, a lexislación séguea deixando fóra de xogo e cargando aos docentes especialistas na materia, coa responsabilidade de desenvolver as competencias no alumnado, na quinta parte que outras disciplinas como as ciencias ou as linguas. Música e danza, educación visual e relixión/proxecto competencial teñen a mesma presenza na distribución horaria da etapa, sendo esta última unha materia de libre elección e sen computo en convocatorias con concorrencia de expedientes académicos.

E por se non foran poucas dificultades ás que se enfronta a educación musical en España, súmase a baixa taxa na publicación de artigos académicos que investiguen sobre esta temática. A necesidade de investigar no ámbito da música dende o coñecemento, facendo fincapé no currículo, materiais didácticos ou a integración da música nos procesos de ensino aprendizaxe é reclamada por expertos e expertas na materia dende os últimos anos (Cores e Rodríguez, 2022; López, 2009; Rosa-Napal et al., 2021).

Este declive que leva anos afectando a educación musical xorde, segundo algúns expertos polo declive de organismos internacionais como a OCDE, quen a través das probas PISA orienta a opinión pública e política cara materias STEM e de linguais, provocando o esquecemento das demais materias. Nesta liña, artigos que revisan a situación da educación musical noutros países europeos, como Alemaña ou Finlandia (sempre ben situados nos informes citados) mostran uns índices de insatisfacción do alumnado, especialmente aquel adscrito á etapa de Educación Primaria, elevados. Os informes sobre a felicidade do alumnado neste países tamén comeza a ser un problema nacional e concretamente no plano musical, o énfase educativo vai dirixido a estética e formalismo da música, teoría e interpretación musical (Mateu-Luján, 2021).

Pero tamén existen políticas educativas que non sitúan o foco nestas tendencias técnico laborais, senón que outorgan as artes unha chave para garantir a educación inclusiva e equitativa de calidade, promovendo oportunidades de aprendizaxe permanente para todos e todas, tal e como vén descrito no obxectivo 4 da Axenda 2030 de Obxectivo de Desenvolvemento Sostible (UNESCO, 2015). Este posicionamento, o mesmo que mantemos nesta investigación, parte da liña de que as artes, en especial a música, é unha materia imprescindible para a inclusión educativa, xa que a diversidade, a empatía, a colaboración colectiva e o desenvolvemento integral do ser humano e da sociedade van collidos da man desta disciplina (Campbell, 2020).

A inclusión da música nos plans formativos, dende a educación infantil ata a formación do futuro profesorado (sexa cal sexa a súa especialidade, mención ou rama de estudo) debería ser de obrigado cumprimento, independentemente da súa situación xeográfica, socioeconómica, familia, raza ou xénero (Horsley e Woodford, 2015). Pero non só debe incluírse a música nos plans, senón que esta debe ser tamén, inclusiva.

Para Sabbatella (2008), o profesorado musical inclusivo debe ter un papel activo e participativo, formado e capacitado para tratar equitativamente a todo o alumnado, resolutivo e creativo para a xestión de conflitos, coñecedor das características do alumnado capaz de escoller, deseñar e adaptar as actividades a todos e todas.

Sendo a música un bo facilitador de metodoloxías inclusivas, a súa correcta disposición depende da xestión consciente dos docentes, e tamén da súa formación previa. A información obtida del Sistema Educativo Español, manifesta que a formación del mestre especialista en música, é pouco considerada tanto dende a lexislación como dende os plans educativos das universidades, debido entre outros, á falta de consenso educativo, aos cambiantes ciclos políticos e aos intereses socioeconómicos e educativos actuais (Venegas e Fernández, 2020).

O informe sobre o estado da Cultura en España 2016 (Observatorio de la Cultura, 2016) destaca os crecentes desequilibrios no acceso á cultura da poboación española. Rosa-Napal,

(2015), tamén corrobora na súa tese, que a formación musical dos futuros docentes en Educación Primaria en Galicia é insuficiente “unha realidade que pon de manifesto a existencia de problemas de carácter xeral en materia de educación musical nas etapas educativas preuniversitarias.” (p. 312).

Como vimos comentando ao longo deste apartado, son moitos e complexos os problemas que afectan á situación da educación musical na etapa de Educación Primaria en Galicia. Esta investigación sitúase a camiño entre unha regulación anterior e a actual lexislación vixente. Dada esta situación tivemos que tomar decisións en canto aos instrumentos de análise, se preguntar sobre o currículo que estarán aplicando no momento da análise ou ao que deberán aplicar no próximo curso.

Dado que as preguntas en canto a metodoloxía, as dificultades na aplicación do currículo, os materiais empregados fan mención ao traballo actual (curso 21-22) e dos últimos anos dos docentes que se inclúen na mostra, a lexislación que primaremos será polo tanto, a de actual funcionamento para o momento da recollida de información, sendo así a base lexislativa o xa citado Decreto 105/2014 (Decreto 105/2014, 2014) pertencente á Ley Orgánica 8/2013 (Ley Orgánica 8/2013, 2013) para a mellora da calidade educativa. Con todo, o momento de cambio actual é de gran relevancia para esta tese, dado que as previsións da LOMLOE falan de reafirmar conceptos como atención á diversidade ou fomentar o traballo competencial nas diferentes áreas, entre outros. Polo que o desenvolvemento deste marco, así como o dos instrumentos da avaliación deberá responder a este momento de cambio e incluír referencias ao antes, o agora e o despois.

3.5 O CURRÍCULO DE HOXE E DE MAÑÁ

O currículo de hoxe

O Decreto 105/2014 do 4 de setembro polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia, é o documento que leva formando parte do sistema educativo para a Educación Primaria en Galicia dende o curso 14/15, e que se atopa ás portas de ser derogado, contemplaba para a educación musical tres bloques de contidos:

- A escoita: toma de conciencia dos sons do contexto, así como das posibilidades sonoras do materiais e outros obxectos do seu contexto. Faise especial atención á escoita activa de manifestacións musicais de diferentes orixes e no respecto e valoración das mesmas.
- A interpretación musical: creación de produtos musicais de diferentes estilos, empregando diferentes técnicas compositivas e con finalidades distintas. Centrarase tamén no traballo colaborativo do alumnado, respecto cara as demais persoas e avaliación construtiva.
- A música, o movemento e a danza: desenvolvemento da expresividade e creatividade do alumnado dende o coñecemento e a práctica da danza. Traballo de coordinación motriz e conciencia espacial, atendendo tamén á creación e expresión de sentimentos co corpo.

Os principais obxectivos desta materia, presentes ao longo dos 6 cursos da etapa son:

- Utilizar diferentes representacións e expresións artísticas, así como iniciarse na construción de propostas visuais e audiovisuais.
- Coñecer, comprender e respectar as diferentes culturas e diferenzas entre as persoas, a igualdade de dereitos e oportunidades entre homes e mulleres e a non discriminación das persoas con *discapacidade* ou por outros motivos

- Coñecer e apreciar os valores e normas de convivencia, aprender a actuar conforme a eles, preparase para o exercicio activo da cidadanía e respectar os dereitos humanos, así como o pluralismo dunha sociedade democrática
- Desenvolver hábitos de traballo individual e en equipo, esforzo e responsabilidade no estudo, así como actitudes de autoconfianza, sentido crítico, iniciativa persoal, curiosidade, interese e creatividade na aprendizaxe e espírito emprendedor.
- Coñecer, apreciar e valorar as singularidades culturais, lingüísticas, físicas e sociais de Galicia, poñendo en valor ás mulleres e homes que fixeron importantes achegas á cultura e á sociedade galega.

Como observamos, os principais obxectivos presentes en todos os cursos da Educación Primaria nesta comunidade fan referencia a atención á diversidade, a coñecer, valorar e respectar calquera das formas de diversidade que se atopan na sociedade. Especificamente faise referencia neste decreto da importancia da atención á diversidade, sendo esta vista dende o modelo do hándicap:

A consellería competente en materia educativa fomentará a calidade, equidade e inclusión educativa das persoas con discapacidade, a igualdade de oportunidades e non-discriminación por razón de discapacidade, medidas de flexibilización e alternativas metodolóxicas, adaptacións curriculares, accesibilidade universal, deseño para todas as persoas, atención á diversidade e todas aquelas medidas que sexan necesarias para conseguir que o alumnado con discapacidade poida acceder a unha educación de calidade en igualdade de oportunidades (Decreto 105/2014, 2014, p.37406)

Nesta etapa poñerase especial énfase na atención á diversidade do alumnado, na atención individualizada, na prevención das dificultades de aprendizaxe e na posta en práctica de mecanismos de reforzo tan pronto como se detecten estas dificultades. (Decreto 105/2014, 2014, p.37406)

Afondando a maiores sobre a igualdade de xénero:

Así mesmo, a consellería competente en materia educativa promoverá o desenvolvemento dos valores que fomenten a igualdade efectiva entre homes e mulleres e a prevención da violencia de xénero, e dos valores inherentes ao principio de igualdade de trato e non-discriminación por calquera condición ou circunstancia persoal ou social (Decreto 105/2014, 2014, p. 37406)

Os contidos específicos da educación musical establécense en cada un dos cursos de educación primaria. Estes contidos inclúen o coñecemento dos elementos básicos da música, a práctica vocal e instrumental, a comprensión de diferentes xéneros e estilos musicais e a interpretación e valoración de obras musicais. A educación musical debe traballarse de forma práctica e activa, coa participación activa do alumnado na práctica musical e na interpretación e valoración das obras musicais.

En canto a avaliación, debe ser continua e formativa, baseada na observación directa dos procesos e produtos do alumnado e debe permitir a avaliación do desenvolvemento das súas capacidades musicais e da súa capacidade crítica cara ao mundo musical e cultural.

O currículo de mañá

Falamos neste caso do Decreto 155/2022 do 15 de setembro, polo que se establecen a ordenación e o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia (Decreto 155/2022, 2022) . A importancia de concretar os principais cambios que aporta este novo Decreto, que se implantará nos cursos de primeiro, terceiro e quinto do curso escolar 2022/23 e en segundo, cuarto e sexto do curso 2023/24, radica en poder analizar se as necesidades detectadas polos mestres e mestras durante a fase de recollida de datos (curso 21-22) son respondidas neste novo contexto legislativo.

Como indicábamos, un dos principais cambios que establece a LOMLOE a nivel nacional e este Decreto no contexto concreto galego, é a identificación da material educación musical como troncal. Ata este momento era considerada unha materia de carácter específico dentro da área Educación Artística, o que deixaba as comunidades autónomas de España e aos seus centros, non só a posibilidade de xestionar as sesións estipuladas para a área da forma que mellor considerasen, senón que permitía decidir se era cursada ou non nos centros.

En Galicia, como xa comentamos, esta modificación do carácter específico ao troncal non supón grandes cambios. O número de sesións mantense dunha reforma a outra, deixado a Educación Musical, agora denominada Música e Danza cun total de unha sesión semanal por curso. O tratamento da música como área de vital importancia segue manténdose vixente neste novo Decreto:

A educación artística é de especial relevancia na educación primaria, xa que segundo indican os avances na neurociencia e nas ciencias da educación contribúe ao desenvolvemento global do alumnado en múltiples dimensións: sensorial e psicomotriz, a través do desenvolvemento da percepción e da motricidade; intelectual, a través da potenciación da intelixencia, do pensamento crítico, da atención e da memoria a curto e longo prazo; social e comunicativa, estimulando a expresividade, a sensibilidade social e as capacidades comunicativas; emocional e afectiva, favorecendo o desenvolvemento da sensibilidade estética e da emotividade; estética e creativa, a través da estimulación da imaxinación, da creatividade e da autonomía. En consecuencia, a educación artística desencadea mecanismos que permiten desenvolver distintas capacidades que inflúen directamente na formación integral do alumnado, tanto de xeito individual coma grupal (Decreto 155/2022, 2022., p. 49595)

O carácter reflexivo e creativo, a comprensión da cultura próxima como base para o diálogo multicultural, a creación artística como asentamento da riqueza individual e colectiva, a cohesión social, a perspectiva de xénero ou o respecto á diversidade tamén aparecen reflexados neste novo documento legal. En canto a estrutura do currículo organízase en canto a catro bloques fundamentais:

- Educación musical: percepción e análise
- Educación musical: creación e interpretación
- Educación en artes escénicas e performativas: percepción e análise
- Educación en artes escénicas e performativas: creación e interpretación

Os bloques onde a percepción e a análise son o pilar, susténtanse en todos os aspectos relacionados co desenvolvemento de coñecementos, destrezas e actitudes vencellados ao recoñecemento, recepción e observación sensitiva, visual, auditiva e corporal. Aqueles onde a base é a creación e a interpretación, faise referencia á expresión creativa de ideas, sentimentos e sensación a través da explicación, coñecemento, execución e emprego creativo de diferentes códigos, ferramentas, instrumentos, materiais, recursos, soportes, aplicacións ou técnicas culturais e artísticas. Os obxectivos xerais asociados a esta materia son cinco:

- Descubrir propostas artísticas de música e danza de diferentes xéneros, estilos, épocas e culturas, a través da recepción activa, para desenvolver a curiosidade, a sensibilidade, o pensamento crítico e o respecto pola diversidade.
- Recoñecer os elementos básicos específicos da linguaxe musical, a través da percepción e da análise de diferentes fragmentos e obras, para chegar á comprensión das diferentes manifestacións culturais e artísticas
- Investigar sobre diferentes manifestacións culturais e artísticas de música e danza e os seus contextos, empregando diversas canles, medios e técnicas, para gozar delas, entender o seu valor, así como desenvolver o pensamento e unha sensibilidade artística propia.
- Expresar e comunicar de maneira creativa ideas, sentimentos e emocións, experimentando coas posibilidades do son, do corpo e dos medios dixitais, para producir obras propias.
- Participar do deseño, elaboración e difusión de producións culturais e artísticas de música e danza,, tanto individuais coma colaborativas, poñendo en valor o proceso e asumindo diferentes roles na consecución dun resultado final, para desenvolver a creatividade, a noción de autoría e o sentido de pertenza.

Este decreto dedica o seu capítulo III, completo a atención á diversidade e a titoría. No seu artigo 20, punto primeiro, indica:

Na etapa da educación primaria poñerase especial énfase na atención á diversidade do alumnado, na detección precoz das súas necesidades específicas e no establecemento de mecanismos de apoio e reforzo tan pronto como se detecten dificultades de aprendizaxe, co obxecto de reforzar a inclusión, asegurar o dereito a unha educación de calidade e para evitar a permanencia nun mesmo curso. Os mecanismos de apoio e reforzo serán tanto organizativos como curriculares e entre estes poderán considerarse o apoio no grupo ordinario, os agrupamentos flexibles ou as adaptacións do currículo (Decreto 155/2022, 2022., p. 49595)

A atención á diversidade segue presente neste novo decreto dende a comprensión da mesma como sinónimo de dificultade, necesidade, reforzo ou diagnóstico. De novo o hándicap sobre a mesa. Como di o proverbio Salomónico, ou a letra de Vítor Manuel: nada novo baixo o sol.

3.6 CONCLUSIÓNS DO CAPÍTULO

A música tivo un papel importante na formación de identidades culturais e sociais ao longo da historia. Utilizouse como forma de expresión e comunicación entre persoas de diferentes clases sociais, e tamén como ferramenta de distinción entre elas. As súas características innatas como disciplina artística e humana, fana unha ferramenta indispensable para a escola inclusiva, e mais se falamos de etapas temperás como as dos nenos e nenas da Educación Primaria.

A educación musical en Galicia, especialmente na ensinanza primaria, afronta unha situación alarmante en canto ás horas dedicadas a esta disciplina. Legalmente ofrécese unha cantidade limitada de horas por semana para a educación musical, o que resulta nunha exposición insuficiente do alumnado a esta importante área do coñecemento. Esta escaseza de tempo dedicado á música na escola primaria non só limita o desenvolvemento das habilidades musicais dos nenos e das nenas, senón tamén descoida o potencial impacto positivo que a educación musical pode ter nas súas vidas.

A importancia da educación musical vai máis alá do simple aprendizaxe de notas e ritmos. Como quedou patente na revisión da literatura académica demostraron que a música desempeña un papel crucial no desenvolvemento cognitivo, emocional e social dos nenos. A través da música, os alumnos aprenden a traballar en equipo, melloran as súas habilidades de comunicación e expresión, desenvolven a creatividade e fortalecen a autoestima. Ademais, a educación musical pode proporcionar unha forma de expresión e catarse emocional para os alumnos, axudándoos a enfrontarse a desafíos e emocións complexas.

A situación de cambio lexislativo frecuente representa un desafío adicional para o profesorado de Educación Música en Galicia. O feito de que as leis e regulamentos cambien regularmente pode dificultar o desenvolvemento dunha práctica consistente e eficaz. Ademais, as esixencias burocráticas en constante evolución poden sobrecargar aos profesores, deixando a educación musical en segundo plano en termos de prioridades educativas.

Con isto, este capítulo parte da necesidade de fundamental de coñecer a situación actual da educación musical en Galicia: a formación do futuro profesorado, a lexislación vixente, a adecuación do currículo, e as opinións deste gremio indicadas en investigacións previas para poder achegarnos á realidade no día a día dos e das que serán a voz deste estudo. Coñecer a súa situación é imprescindible para comprender que materiais didácticos e que estratexias educativas se empregan se empregan e o porqué desa decisión analizala: se é unha realidade que responde á formación do profesorado, a súa motivación, ás necesidades do propio sistema ou mesmo á lexislación e ao currículo que esta establece.

CAPÍTULO 4. ESTRATEXIAS E MATERIAIS PARA ATENDER Á DIVERSIDADE. EDUCACIÓN MUSICAL INCLUSIVA

4.1 INTRODUCCIÓN

A educación musical inclusiva vai máis alá de simplemente ensinar música a todo o alumnado. É un compromiso para garantir que todos e todas, independentemente das súas habilidades ou características individuais, teñan acceso a unha educación musical de calidade. Neste capítulo, exploramos estratexias e materiais destinados a atender á diversidade na educación musical. Así como unha música está composta por diferentes elementos que se unen para crear unha peza completa, esta tese é o resultado da integración de varias liñas de investigación: música na atención á diversidade a través das estratexias educativas e aos materiais didácticos que a conforman. O obxectivo é abordar de forma ampla a relación entre estes elementos e ver as sinerxías que se crean dela.

Na sección sobre educación musical inclusiva, examinamos os principios e prácticas que promoven a participación de todos os alumnos na aprendizaxe musical, independentemente das súas necesidades específicas.

A continuación, na sección dedicada ás estratexias didácticas musicais inclusivas, destacamos enfoques pedagóxicos que teñen como obxectivo crear un ambiente musical inclusivo e acolledor. Iso inclúe o uso de métodos de ensino diferenciados, a colaboración con outros profesionais da educación especial e a promoción da autoexpresión e participación activa de todos os alumnos na música. Para elaborar instrumentos de recollida de datos que se adapten ao contexto que investigaremos, é imprescindible familiarizarse tanto cos enfoques teóricos pertinentes como coa realidade práctica observada noutras investigacións. Previamente a interrogar ao profesorado sobre as súas estratexias, resulta imprescindible coñecerlas de antemán.

Na última sección, analizamos os materiais didácticos musicais inclusivos, dende a súa selección e deseño ata ao seu uso e avaliación. Exploramos como os materiais poden ser adaptados e personalizados para atender ás necesidades individuais dos alumnos, así como a importancia da avaliación continua para garantir a eficacia destes materiais na promoción da inclusión na educación musical.

Este capítulo, busca examinar os principios, prácticas e enfoques pedagóxicos que asentan o uso, selección e adaptación de materiais didácticos e de estratexias educativas que promovan a participación de todo o alumnado na aprendizaxe musical, independentemente das súas condicións persoais, para fornecer unha visión ampla e práctica do desenvolvemento da inclusión e a atención á diversidade na educación musical.

4.2 EDUCACIÓN MUSICAL INCLUSIVA

A identificación da música como unha ferramenta inclusiva na literatura académica é moi recente. Acuñou o termo Educación Musical Inclusiva (EMI) identificándoa como o conxunto de estratexias e recursos empregados para facilitar o acceso á educación musical a todas as persoas, tendo en conta as súas características, intereses, capacidades e necesidades de aprendizaxe (culturais, sociais, de xénero ou diferenzas persoais) en contextos regrados e non regrados.

A educación musical inclusiva podemos considerala un enfoque pedagóxico que se sustenta na garantía do acceso e da participación sen barreiras a todas as persoas na educación musical, independentemente das súas condicións particulares. Pero tamén podemos entendela como a única forma de educación musical, porque a educación ou é inclusiva ou non é educación.

O concepto de diversidade na educación musical vén da man do multiculturalismo, a través dun discurso que se puxo sobre a mesa preto dos anos 70 polo educador musical alemán Egon Kraus (Volk, 1993), que se ben contribuíu a xustiza social e a visibilidade de múltiples prácticas, tradicións e orixes musicais máis alá da hexemonía clásica occidental, tendeu a crear imaxes xeográficas das músicas do mundo estereotipadas (Ellefsen e Karlsen, 2020) Pese a considerar a multiculturalidade como a principal motor de arranque na comprensión da diversidade dentro da investigación en educación musical, non foi a única. En torno aos anos 70/80 estudos sobre a diversidade dende a orixe étnica, (Buckner, 1974; Humphreys, 1997) a diversidade funcional (Gilbert, 1983; Shehan, 1977) as dificultades de aprendizaxe (Kallio et al., 2021; Schwartz, 1985) ou xénero (Griswold e Chroback, 1981; Pucciani, 1983) deron lugar a novas liñas de investigación en aras de atender á diversidade dende a educación musical. Con todo, o significado de diversidade dende a equidade e a inclusión no contexto da educación musical segue formando parte dunha produción eventual ou esporádica onde moitos dos autores e autoras que comezan nesta liña acaban por moverse a outros ámbitos que xeran maior impacto (Caamaño et al., 2023) polo que o soporte teórico e histórico é aínda escaso, como podemos ver no capítulo dedicado aos antecedentes de investigación desta tese.

Como vimos nos capítulos previos, xorden os denominados ideais de diversidade, equidade e inclusión (DEI) tamén na educación musical, que se ben partiron de postulados etnomusicolóxicos (de novo a multiculturalidade), a súa presenza é con frecuencia apresurada, ocasional ou solitaria dentro dun discurso metodolóxico “exótico” (Campbell, 2020). Podemos atopar polo tanto modelos, exemplos e referencias de prácticas educativas a través ou na música que si responden a cuestións da diversidade humana. Neste contexto, estudos como o de Corcoran (2021 ou Peñalba (2017), que identifican a capacidade da educación musical no fomento de valores sociais e culturais necesarios para unha convivencia equitativa, así como a sensación de pertenza indispensable para a vida en comunidade, lévannos a outro gran pilar da educación musical inclusiva: a comunidade. A denominada música comunitaria preséntase como un movemento asentado na participación activa de persoas de diferentes idades, experiencias, capacidades e motivacións, en calquera contexto ou situación (Campbell, 2020). Unha das conclusións ás que chea esta autora é na dificultade de comprensión destes modelos flexibles ás persoas e aos contextos, especialmente para aqueles/as docentes que non tiveron experiencias de traballar como músicos comunitarios en contextos comunitarios (Higgins, 2012).

A cohesión comunitaria e a música como elemento funcional para a comunidade é un pilar co que se identifica ao colectivo Pandeireteiras Sen Fronteiros. Nun recente artigo sobre o seu modelo de funcionamento indicaban que :

a nosa música ten un forte valor cohesionador da comunidade, un vehículo para chegar e unir ás persoas. Cando a música realmente ten o funcionamento social que lle corresponde, adáptase ao que a comunidade precisa. Sobrevivindo só aquilo que a comunidade solicita e respondendo ás necesidades propias da mesma. Unha ferramenta de inclusión, cohesión e por suposto, lecer social. (Pandeireteiras sen Fronteiros, 2023).

Este grupo máis alá de ser un colectivo musical que xira por todo o mundo mostrando a súa música é tamén unha comunidade de aprendizaxe onde persoas de diversas idades, capacidades, necesidade, gustos e motivacións se achegan para aprender coa música saberes que van máis alá dela. Partir das necesidades, gustos e motivacións da comunidade, incluír as diferenzas de cada un dos seus membros e facelas un potencial para o propio grupo, manter e coidar a participación activa de todos e todas, son algúns dos elementos que podemos identificar nestes colectivos. Pero tamén outros como as condicións de menos recursos (en comparativa coas aulas habituais de formación musical regrada), similitude na reducida duración das sesións (en torno a unha hora a semana), ou o feito de non contar con profesorado de apoio, nin lexislacións que regulen contidos ou obxectivos de ningún xeito.

Existe unha extensa bibliografía que sitúa a taxa de alumnado por aula, os recursos humanos ou as medidas organizativas e lexislativas, como principais factores condicionantes para unha didáctica inclusiva (Sisto et al., 2021), elementos que tamén pretendemos valorar nesta tese. Sería interesante, elaborar unha profunda revisión e comparativa entre estas comunidades musicais pertencentes na súa maioría ao tecido asociativo, e as aulas de educación regulada. Dous contextos moi diferenciados en canto a recursos humanos, materiais e mesmo económicos, formación especializada dos/as docentes, ou regulación lexislativa dalgún tipo. Elementos que nos farían prever, baixo as premisas identificadas pola investigación educativa, que os contextos regulados obterán mellores resultados. Sería interesante valorar non só a obtención de obxectivos e contidos (o sistema non regulado non se adscribe a eles) senón as sensacións musicais dos usuarios e usuarias, o nivel de satisfacción, a percepción das súas capacidades musicais, a liberdade para empregalas sen medos, a autoestima, a pertenza, a motivación e outros elementos que son indispensables para valorar unha educación musical de calidade. Cal sería o sistema con mellor resultado entón? Unha interesante revisión que terá que ser posposta, como mínimo, ata rematar esta tese.

Algúns destes elementos dos que falamos como a falta de formación específica no campo da educación musical, non son vistos como un hándicap dende a metodoloxías das comunidades de aprendizaxe. Dende a concepción orixinal da música comunitaria o mestre en si mesmo non existe, senón que acolle o rol de líder con unha conciencia social e unha sensibilidade que guía aos membros desa comunidade nas súas iniciativas musicais, asegurando a participación de todos e todas, a escoita da voz de todos e todas e a toma de decisións que máis que democráticas, sexan equitativas (Higgins, 2007). Este enfoque nace fóra do ámbito regulado, e pese a iso tamén é unha pedagogía onde os ideais comezan a ter cabida nos programas de música escolar baixo a premisa de que todo o alumnado ten dereito e capacidade para facer, crear e desfrutar a súa propia música (Higgins, 2012).

Como xa avanzamos no capítulo sobre música, o estudo de Alan Lómax sobre a organización social (Lomax, 1962) achegaba conclusión en canto a como a través da música dun pobo, pode estudarse e analizarse a xerarquía social, os valores de equidade e inclusión e mesmo a concepción da xustiza e os dereitos sociais. Sería realmente interesante poder analizar do mesmo xeito a música que se creaba en Galicia (partindo para isto de cancioneros como o do propio Alan Lómax ou o de Dorothe Schubart, así como do Arquivo do Patrimonio Oral da Identidade dos que falaremos no apartado específico sobre materiais) coas músicas que se crean ou escoitan hoxe en día e valorar os cambios sociais, xerárquicos e de valores que poidamos atopar. O importante nesta investigación é partir de que a diversidade non sexa entendida como unha etiqueta aplicada a certas condicións humanas ou mesmo a repertorios e estilos musicais, senón que forma parte dun paradigma que contempla a diferenza como algo socialmente organizado, producido e manifestado de tantas formas, relacións e interaccións como persoas forman a mundo (Kallio et al., 2021). Esta concepción, a que aborda a diversidade a través da

lente de interseccionalidade (interacción entre os factores sociais que definen ou identifican a cada persoa), comeza a incorporarse pouco a pouco no campo da educación musical (Escalante, 2020; Koskela, 2022; Orzolek, 2023), pese a que xa era empregada como ferramenta para a investigación educativa dentro de ámbitos como a socioloxía, especialmente cando falamos de xénero (Lutz et al., 2016).

Outros exemplos atopámoslos en estudos como o de Dyndahl e Ellefsen (2009), sinalando que o alumnado de música tamén se sitúa nun cruce de eixes como poden ser o xénero, a sexualidade, a idade ou raza, así como elementos que fan referencia a súa nacionalidade ou a sensación de pertenza e conexión cunha clase social concreta. Un sen fin de elementos que nos configuran e que para autores como (Koskela et al., 2021), deben ser o sustento para un enfoque interseccional a través do cal analizar o currículo educativo.

4.3 ESTRATEXIAS DIDÁCTICAS MUSICAIS INCLUSIVAS

O termo estratexia provén do ámbito militar, entendida como a arte de proxectar e dirixir grandes movementos militares (Fundació Enciclopèdia Catalana, 1978). Unha definición que considera a estratexia como unha acción cuxo obxectivo e proxectar, ordenar e dirixir. No campo educativo, traballos de gran relevancia como o de (Monereo et al., 2000), esta definición indicando que son tamén, unha guía de accións conscientes empregadas de xeito máis ou menos mecánico, dirixidas a un obxectivo relacionado coa ensinanza.

As estratexias didácticas inclusivas fan referencia non só a este conxunto de accións, senón ao obxectivo común en todas elas de garantir a participación activa e o aprendizaxe significativo de todo o alumnado, independentemente das súas condicións, habilidades ou necesidades particulares. Estas estratexias deben garantir que todo o alumnado teña igualdade de oportunidades para aprender, desenvolverse e acadar o seu potencial (Murillo et al., 2020).

Do mesmo xeito García e Delgado (2017), determinaron que as estratexias didácticas inclusivas deben ter en conta a diversidade dende o currículo, a organización espacial, as técnicas empregadas, os recursos e materiais, os obxectivos, os contidos, as avaliacións e un longo etcétera. É, polo tanto, case imposible identificar un listado pechado de estratexias educativas inclusivas, por poder ser tan diversas como as persoas das que parten. Pero si podemos establecer, a través de estudos como o de Muntaner et al. (2016) ou Pujolàs et al. (2011), as principais características que debe incluír unha estratexia educativa para ser inclusiva:

- Programación multinivel: a personalización da ensinanza a través de estratexias e recursos seleccionados para responder aos diversos niveis presentes na aula e no alumnado, así como múltiples formas de comunicar, presentar contidos ou avaliar. Partindo para iso da diversificación dos recursos e materiais educativos, así como da adaptación dos contidos aos diversos estilos, ritmos e niveis de habilidade presentes.
- Autorregulación da aprendizaxe: permitindo ao alumnado ter unha participación activa dende a súa propia autonomía, fomentando un clima positivo de respecto, empatía e valoración.
- Estruturação cooperativa da aprendizaxe: promovendo a colaboración e o traballo en equipo entre o alumnado, profesorado e o contexto próximo.
- Avaliación flexible a adaptada: que permita ao alumnado amosar a súa aprendizaxe de xeitos diferentes.

Baseándonos na investigación previa (Herrera e Guevara, 2019; Monereo et al., 2000; Montes, 2005; Murillo et al., 2020) pódense establecer dous grandes grupos de estratexias: metodolóxicas e organizativas. Máis, tal e como reflicte o artigo 41 da Orde do 8 de setembro

de 2021 pola que se desenvolve o Decreto 229/2011, do 7 de decembro, polo que se regula a atención á diversidade do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia en que se imparten as ensinanzas establecidas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación (Orde do 8 de setembro de 2021), onde se define o concepto de medidas de atención á diversidade, atopamos que son aquelas “estratexias e/ou programas destinados a proporcionar unha resposta axustada ás necesidades educativas do alumnado. Estas medidas clasifícanse en ordinarias e extraordinarias”(p. 52272).

Obtemos polo tanto medidas metodolóxicas que poden ser ordinarias como a adecuación ao alumnado e ao entorno das programacións didácticas, dos contidos e obxectivos, dos estilos docentes, ou dos tempos, instrumentos e procedemento e avaliación sen precisar cambios significativos no currículo; ou extraordinarias, que implicarían a modificación, ampliación, redución ou supresión de parte ou da totalidade dos elementos prescritos no currículo. O mesmo ocorre coas estratexias organizativas, que poden abranguer dende a adecuación organizativa do centro e/ou da aula, a distribución dos espazos ou a agrupación do alumnado, ata a escolarización fóra dos centros ordinarios.

Estudos como o de Domínguez e Pino (2009) ou Domínguez e Vázquez (2015), confirman que o coñecemento e emprego das medidas extraordinarias ou significativas de atención á diversidade, aumentan co paso dos anos no profesorado galego, especialmente se falamos dos Equipos de Orientación Específico (EOE). Podería ser moi ilustrativo, completar estas investigacións cunha análise da influencia das medidas ordinarias e extraordinarias, especialmente a longo prazo, na calidade de vida das persoas que as recibiron. Igual o adxectivo “significativo” obtería outro matiz.

Un dos documentos máis recoñecidos no campo da educación inclusiva é o *Index for inclusion* (Booth e Ainscow, 2000). Nel establécense tres dimensións referidas á cultura políticas e prácticas inclusivas que poderíamos identificar como aqueles valores inclusivos (cultura) establecidos nun marco educativo (políticas) que ten ao alumnado no centro, e establece como obxectivo garantir as actuacións (prácticas) que favorezan a participación activa de todo o alumnado. Este modelo segue unha concepción rizomática, na cal a inclusión, entendida como unha estrutura carente de subordinación xerárquica, está composta de elementos que poden afectar ou incidir entre eles. Un modelo que en si mesmo pode traducirse (en termos epistemolóxicos) como unha resistencia social: na escola inclusiva todos os elementos inflúen reciprocamente entre si. Sen orde, sen preferencias e sen taxonomías de poder.

As estratexias están presentes polo tanto, en todos os elementos do proceso de ensinanza-aprendizaxe, independentemente da materia que se imparta. Pero cando falamos da música, esta pode ser en si mesma unha estratexia metodolóxica empregada cunha función ambiental (como crear espazos sonoros que nos caractericen unha personaxe ou época histórica); cunha función social (como transmitir emocións, fomentar a comunicación ou a introspección); unha función motora (para facilitar o movemento e a actividade corporal) ou memorística (como ancorar unha secuencia musical a unha mensaxe verbal) ou a música como estratexia organizativa, marcando por exemplo, os diferentes momentos nos que pode organizarse unha sesión (Bernabeu e Goldstein, 2008).

No relativo ao mundo dixital e as tecnoloxías da información e comunicación (TICs), son identificadas en termos xerais como posibles potenciadoras das estratexias educativas, especialmente daquelas que conectan metodoloxías alternativas. Autores como (Vaamonde-Sánchez et al., 2021), identifican que a súa capacidade fundamental das estratexias didácticas dixitais na música, é a de conectar comunidades educativas que permitan o intercambio de coñecementos, experiencias e prácticas.

No contexto galego, investigacións como a de Rosa et al. (2022) conclúen que, pese á importancia que outorga o profesorado ao uso das TIC na educación musical, non perciben que dispoñan do coñecemento suficiente para integralas na súa labor docente. Resultados que apoian ás achegas previas (Chao et al., 2020; Cores, 2023; Gillanders, 2011).

4.4 MATERIAIS DIDÁCTICOS MUSICAIS INCLUSIVOS

Historicamente, a literatura científica na área dos materiais didácticos foi e segue sendo significativa e relevante. Grandes referentes a nivel nacional como Area (2017), definiron o termo material didáctico como aquel “*obxecto cultural, físico ou dixital, elaborado para xerar aprendizaxes nunha determinada situación educativa*” (p.17). Así mesmo, tamén identificou as dimensións que constitúen un material didáctico, sendo estas a dimensión artefactual-tecnolóxica: referida aos aspectos técnicos e funcionais dos materiais, especialmente no ámbito dixital e a semántico-simbólica; e a dimensión semántico-simbólica: referida ao significado e simbolismo presente nos materiais. Tanto unha como outra dimensión xeran gran influencia na capacidade de adaptación á diversidade dun material. Polo que identificalas para poder observar que elementos favorecen ou non unha educación inclusiva, é de gran interese.

A investigación que afonda na análise destas dimensións dende unha perspectiva inclusiva, vén experimentando un aumento considerable nos últimos anos (Caamaño et al., 2023; Castro e Eirín-Nemiña, 2018; López et al., 2021; Rodríguez et al., 2020). As conclusións concordan de maneira significativa: a presenza da diversidade, ou as posibilidades de adaptación á mesma nos materiais didácticos empregados actualmente, nin está nin se espera. As repercusións para o alumnado desta realidade son múltiples, dende a adecuación no acceso á información, as posibilidades de manexo ou comprensión ata a discriminación que implica empregar nunha mesma aula distintos materiais en función das condicións do alumnado, ou mesmo a falta de representatividade do propio alumnado nos materiais que emprega (Castro et al., 2017)

Cando un material didáctico é definido como inclusivo, contribúe a dar resposta a distintas necesidades, potencialidades, competencias e capacidades de todo o alumnado. Sopórtanse na flexibilidade e diversidade dos propios recursos, permitindo así un uso compartido baseado na colaboración (Peirats e Cortés, 2016). A conceptualización do termo “material didáctico musical” foi abordada nunha extensa literatura académica da que destacamos investigacións relevantes para o noso contexto como a de Cores (2023), Gillanders (2011) ou Vicente (2012). Con todo, a definición exacta do que entendemos por material didáctico musical preséntase complexa. Son moitas e diversas as existentes propostas, dende a proposta por Díaz (1998): “todo aquilo que axude ao profesorado a dar resposta aos problemas e cuestións que se expoñan na súa tarefa de planificación, execución e avaliación curricular” p. 86

Ou a suxerida por Hemsy de Gainza (2002): “son os elementos sonoro-musicais orientados a mobilizar ao suxeito da educación (...) cancións, música, instrumentos, obxectos sonoros, elementos tecnolóxicos, medios ou axudas audiovisuais” p. 24

Conscientes da recoñecida dificultade asociada á investigación da definición de materiais didácticos musicais debido en parte pola abundancia e variedade existente así como pola falta de consenso en dita definición. Circunstancias que manteñen azos en común cos conceptos de diversidade e/ou inclusión. Porén, e non atopando unha definición que estableza unha distinción clara entre os termos estratexia, material e recurso e que á vez, sitúe a inclusión como nervio transversal dos mesmos, propoñemos unha definición fundamentada nas diferentes propostas existentes.

Ao longo desta investigación entenderemos por material didáctico musical inclusivo: aquel obxecto cultural, físico ou dixital empregado conscientemente e intencionadamente con fins

educativos e pedagóxicos no ámbito da educación musical, mantendo o obxectivo transversal de garantir a participación activa e a aprendizaxe significativa de todo o alumnado, independentemente das súas condicións, habilidades ou necesidades particulares para poder desenvolver tanto o potencial individual como o colectivo. Estes materiais, a diferenza dos recursos, son deseñados e creados especificamente para facilitar o proceso de ensino-aprendizaxe. A diferenza establécese, polo tanto, na intencionalidade coa que sexa creado. A relevancia dos materiais didácticos musicais radica, en primeiro lugar, na mellora das estratexias educativas. Estes materiais desempeñan un papel fundamental na estruturación da realidade, actuando como mediadores entre estudantes e docentes, e facilitando o desenvolvemento das estratexias dentro da metodoloxía proposta. Consolídanse como recursos esenciais no proceso de ensino e aprendizaxe da Educación Musical, en estreita interacción cos obxectivos, contidos, estratexias e actividades correspondentes.

Se a definición de material didáctico musical se caracteriza pola súa complexidade e falta de consenso, a clasificación dos mesmos non se presenta nun contexto máis favorable. Existen múltiples e amplas clasificacións dos materiais didácticos (Area, 2017; Malagarriga e Pérez, 2008; Parcerisa, 1996) así como dos materiais didácticos musicais (Alsina, 1997; Hemsy de Gainza, 1977; Pascual, 2002) e do mesmo xeito que no proceso de definición, a considerable cantidade de termos dificulta a correcta clasificación do concepto así como pola amplitude coa que son considerados (Rodríguez e Montero, 2004). Partindo das clasificacións de material didáctico e material didáctico musical máis avaladas (Area, 2004; Hemsy de Gainza, 1977, 2002; Pascual, 2002; Vicente, 2012; Vílchez, 2000), nesta tese de doutoramento propónse unha clasificación dos materiais didácticos musicais en grupos seta fundamentais atendendo a intencionalidade na súa creación e uso, así como ao soporte dos mesmos.

- **Material auditivo:** toda aquela información sonora que se transmite a través de composicións musicais, incluíndo cantos e melodías.
- **Obxectos sonoros:** aqueles materiais cuxa finalidade principal é a produción de sons. Inclúense os instrumentos musicais (tanto clásicos como populares, étnicos e de diferentes métodos como Orff), ou os instrumentos cotidiáfonos (aqueles creados ou adaptados a partir de materiais ou obxectos da vida cotiá).
- **Accesorio musical:** elementos de apoio que empregados en combinación doutros instrumentos facilitan a práctica musical como metrónomos, diapasons, baquetas, sordinas, afinadores, etc.
- **Material musical impreso:** nesta categoría atopamos materiais impresos como cadernos de exercicios, materiais de lectura, materiais visuais, láminas e tarxetas ilustradas, cancioneros, partituras, métodos e guías didácticas e calquera outro material cuxo soporte sexa o papel e sexa creado para apoiar e enriquecer o proceso de ensino-aprendizaxe.
- **Material dixital:** aqueles materiais que presentan un formato electrónico ou dixital en contraposición aos materiais impresos ou físicos.
 - *Material audiovisual:* material cuxo contido combina elementos visuais e auditivos.. Estes materiais poden incluír tanto imaxes en movemento (como vídeos ou películas), gravacións de son (como música ou gravacións de voz) como animacións, gráficos e/ou presentacións multimedia, entre outros.
 - *Material tecnolóxico e electrónico:* Aplicacións, instrumentos electrónicos e/ou softwares musicais creados para o ámbito educativo musical.
 - *Contornas didácticas dixitais:* espazos en liña estruturados de forma didáctica e compostos por obxectos dixitais, co obxectivo de facilitar o desenvolvemento de

experiencias de aprendizaxe como poden ser canles de Youtube, plataformas online, portafolios, páxinas web, etc.

- o *Material híbrido*: aquel que une tanto o formato impreso como o formato dixital, sendo esencial a presenza de ambos para que o material teña sentido completo. Un exemplo destes materiais son os libros-CD ou os álbums musicais.

A nosa proposta de clasificación fundamentase tanto na revisión bibliográfica como na análise dos materiais identificados nas aulas galegas, utilizando a información proporcionada por estudos xunto coa observación da práctica docente. Alén diso, consideramos tamén o coñecemento dos materiais desenvolvidos nos principais métodos musicais como un factor relevante na nosa clasificación.

Selección, deseño, uso e avaliación de materiais didácticos musicais dende unha perspectiva inclusiva

Neste punto, unha vez definido ou identificado que entendemos nesta investigación por material didáctico musical convén reflexionar sobre a súa utilización e a formación do profesorado para a selección, uso, deseño e avaliación dos mesmos. O papel dos materiais didácticos nos procesos educativos é relevante, pois, tal como sinalan Martínez e Rodríguez, (2010), expoñen o currículo social e cultural seleccionado neles para a transmisión ás novas xeracións. Isto é, nos materiais didácticos plasma-se un currículo oculto que xera a necesidade por parte do profesorado de observar e analizar os materiais previamente á súa elección e uso na aula.

Xa no 1977 se consideraba que a selección dos materiais didácticos musicais estaba soportada en definitiva, polas posibilidades que tivera para atender a diversidade do alumnado e cando se adaptaba ao propio profesorado (Alsina, 1997). A súa proposta de valoración dun material respondía a 4 grandes bloques referidos á descrición do material; as súas intencións educativas e como se relacionan coa programación docente, o proxectos de centro e o de aula; ao aprendizaxe significativo que se adscribe a el e por último as posibilidades de atención á diversidade que ofrece. Por conseguinte, existe un aspecto prioritario que o profesorado debe ter claro á hora de seleccionar un material, e é cal é o fin mesmo da educación. E certamente, como xa mencionamos dende o comezo deste marco teórico, está relacionado coa procura da equidade.

Somos conscientes de que os materiais e recursos presentes nas aulas deben estar estreitamente relacionados co proxecto educativo dos centros e, por definición, incorporar entre os seus principios a busca da inclusión educativa. Non obstante, non podemos ignorar certos perigos, como a posibilidade de que a utilización de certos materiais na Educación Primaria estandarice, prestando servizo en certos casos ás ideoloxías mercantilistas, ata chegar ao punto de caer nunha especie de ditadura dos obxectos e/ou materiais, ao consideralos como imprescindibles e inalterables nas prácticas (Sánchez, 2013).

Unha atención especial merecen os libros de texto neste contexto, xa que, tal como leva amosando a literatura científica (Bernabé-Villodre et al., 2021; García et al., 2021; Martínez, 2019; Torres, 1994; Vicente, 2010) non faltan ocasións nas que exclúen nos seus discursos e propostas, e/ou estigmatizan grupos sociais diversos: a baixa representación feminina ou da diversidade funcional, a perpetuación de estereotipos sexistas, a hexemonía da etnia caucásica, da heteronormatividade ou da cultura occidental entre outros. Este exemplos son unha representación da resposta hexemónica que promoven certos materiais didácticos como o libro de texto, que supoñen unha decisión irrevogable e exclusiva que o profesorado non pode eludir (Castro e Sánchez, 2018). Esta homoxeneidade do material preséntase como un importante

obstáculo no que se refire á atención á diversidade. As características propias do estado evolutivo do alumnado fan que as posicións homoxeneizadoras afecten a todos e todas, independentemente da súa diversidade. Debemos ter en conta ademais, que o modelo de resposta estandarizado nestes materiais, o binario (acerto-error), pode xerar no alumnado situacións de rexeitamento, perda de autoestima, ou ansiedade, ao mesmo tempo que se corre o perigo de que sexan identificados baixo etiquetas capacitistas.

Outras formas de estandarización e homoxeneización teñen que ver con entender, por exemplo, que a unha determinada idade, un neno ou unha nena non saiba ler ou escribir, sumar ou multiplicar, ou conte coas habilidades psicomotrices necesarias para o manexo dalgúns instrumentos musicais, quedando convertido nun criterio poderoso de normalización baixo “criterios editoriais” e non educativos. Criterios que proceden dos sectores sociais de poder, que dende a roupa, a música ou mesmo o xoguetes, interveñen na creación do pensamento colectivo. Nesta era contemporánea, o material didáctico dixital emerxe como un protagonista fundamental, no cal o soporte físico é substituído por elementos combinados, tales como texto, son, gráficos tridimensionais, iconas e contido audiovisual, que potencian a interactividade co seu contido. Resultados de estudos recentes (Castillo e Mendoza, 2021) identifican a preferencia do modelo de ensinanza dixital, así como o uso de materiais e recursos didácticos dixitais no alumnado. Resultados que reafirman as conclusivas que se veñen manifestando ao longo do tempo: o alumnado post-moderno síntese máis cómodo e motivado cando o profesorado aplica metodoloxías soportadas polo formato dixital, tendo unha influencia significativa no seu comportamento e aprendizaxe (Jose et al., 2019). Tamén existen amplos estudos que crean novas clasificacións dentro deste tipo de material, como o de Area (2017), grazas ás cales podemos permitirnós nesta tese non ter unha función ou obxectivo taxonómico e partir do coñecemento xa aportado. O interesante nesta investigación é identificar, neste caso, a aportación da denominada tecnoloxía educativa en canto a atención á diversidade ou a educación inclusiva. A idea de usar a tecnoloxía musical para promover a inclusión remóntase ao desenvolvemento do piano eléctrico Harold Rhodes. Este innovador instrumento foi deseñado co obxectivo de ser utilizado por pacientes hospitalizados durante o período da Segunda Guerra Mundial (Woo, 2001). Desde a creación deste instrumento, xurdiron numerosos intentos de desenvolver tecnoloxía musical para persoas diferentes necesidades. Ata a década de 1970, a maior parte destes esforzos concentráronse na adaptación mecánica de instrumentos musicais acústicos. Con todo, co avance do protocolo MIDI (Interface dixital de instrumentos musicais) e os micro computadores, tanto a nivel de hardware como de software, abriuse un novo horizonte de posibilidades para a creación de novas ferramentas tecnolóxicas que facilitaron a expresión musical e a participación de todos e todas (Palazón, 2016). Este desenvolvemento vén collida da man da enxeñaría da rehabilitación. Como levamos vendo dende o inicio desta tese, a rehabilitación é o principal motor de arranque no campo da atención á diversidade. Segundo Samuels (2014), a dispoñibilidade de tecnoloxía de asistencia musical (AMT), instrumentos musicais dixitais accesibles (DMI) e dispositivos adaptados segue crecendo e diversificándose.

Hoxe, son varias as organizacións e proxectos internacionais que se fundamentan neste tipo de tecnoloxía, como o Drake Music Project, o Open UP Music ou o Adaptive Use Musical Instruments, e tamén a nivel nacional como a iniciativa Tecnología Musical Accesible, desenvolta polo alumnado do Máster de mediación, xestión e difusión musical do Musikene (centro superior de música do País Vasco). Tamén son recoñecidos e premiados materiais como o Soundbeam, Beamz, Skoog, Magic Flute, Quintet, Jambox pro, os produtos de BioControl, o Groovtube ou o Wekinator (Frid, 2019); o MotionComposer (Peñalba et al., 2019) ou

controladores musicais asociados a diversas partes do corpo como os ollos (EyeHarp) ou a boca (Jamboxx).

Non obstante, é certo que o impulso inicial destas iniciativas de recente aparición foi motivado pola rehabilitación, polo que a súa orientación segue centrada en colectivos específicos, especialmente aqueles con diversidade funcional. Con todo, estas tecnoloxías son adecuadas para potenciar diversas habilidades e posibilidades das persoas, sen importar as súas circunstancias particulares.

As tecnoloxías musicais modernas ofrecen a oportunidade de adaptar os materiais para satisfacer as necesidades de diversos grupos de usuarios, independentemente das súas capacidades. A pesar dos avances técnicos e das múltiples posibilidades que estas tecnoloxías proporcionan, até o momento non se atoparon estudos publicados que exploren plenamente as súas potencialidades no ámbito da inclusión. De xeito irónico, aqueles estudos recentes que examinan os resultados do uso destes materiais en persoas con diversidade funcional, enfrontan restricións no seu acceso debido a cuestións económicas. Estes obstáculos económicos dificultan a difusión dos avances e descubertas nesta área de investigación, limitando así a comprensión e o coñecemento sobre o verdadeiro potencial das tecnoloxías musicais como ferramentas inclusivas.

A exclusión na educación musical pode ser entendida en moitas direccións, xa que o acceso a estes métodos innovadores parece estar supeditado polas necesidades que presente o alumnado. E noutros casos, como indica Machover (2004), o alumnado é excluído da súa participación activa na música, especialmente no que a composición se ten que ver, debido as dificultades teóricas e técnicas que poida supoñer. Este mesmo autor propón cuestionarse os procesos habituais de ensino da educación musical, e comezar a descubrir os misterios expresivos antes que os fundamentos técnicos, namorarse da música e das emocións que transmite antes de esixir un coñecemento profundo. A posibilidade dos materiais en liña tamén facilita o acceso a contido de calquera parte do mundo como o repositorio Smithsonian Folkways Recordings, que oferta miles de grabacións, unidades didácticas de cultura musical de todo o mundo (Campbell, 2020). No caso galego, un referente é o Museo do Pobo Galego, que ten accesible centos de recursos sonoros co obxectivo de poñer en valor e difundir a cultura e tradicións musicais do pobo galego. Asimesmo, a Association for Cultural Equity (ACE) proporciona coleccións en liña que poden ser empregadas ao longo de todo o sistema educativo. Este proxecto, creado por Alan Lómax para explorar e preservar as tradicións orais do mundo, conta coa colaboración entre etnomusicólogos/as e educadores/as musicais para compartir materiais que contan cunha calidade educativa e musical significativa.

Para rematar este apartado, e tendo falado xa de criterios de selección, deseño e uso de materiais didácticos musicais dende unha perspectiva inclusiva é o momento de falar da avaliación.

Existe unha recente tendencia en estudos sobre a análise materiais didácticos (Aguilar et al., 2014; Becerra et al., 2021; Cepeda et al., 2017; Gabarda et al., 2021; Rodríguez et al., 2020); sobre materiais didácticos musicais (Cores e Rodríguez, 2022; Fernández et al., 2021; Vicente et al., 2019); e mesmo materiais didácticos dende o prisma da atención á diversidade (Aguasanta-Regalado et al., 2021; Castro e Eirín-Nemiña, 2018; García et al., 2021). Incluso se crearon guías educativas para o deseño, uso e avaliación de materiais didácticos dixitais, como a creada baixo o proxecto Escuela Digit@l (Area, 2019), enfocada para a Educación Primaria ou a guía de boas prácticas para familia e profesorado do proxecto Infancia Digit@l (Vidal et al., 2022). Con todo, estudos ou guías que faciliten a selección, uso e deseño de materiais didácticos musicais dende unha perspectiva inclusiva non existen.

4.5 CONCLUSIÓNS DO CAPÍTULO

A temática das estratexias e materiais didácticos musicais inclusivos preséntase como un desafío fundamental no campo da educación musical. A través da revisión de investigacións e reflexións académicas, evidenciouse a importancia de abordar a diversidade e a inclusión no deseño e uso destes para garantir o acceso, a participación e a aprendizaxe significativa de todos os estudantes, independentemente das súas condicións, habilidades ou necesidades particulares.

Por outro lado, a definición clara e precisa dos conceptos clave que aquí se presentaron é de vital importancia nesta investigación, xa que asenta as bases para o marco empírico e garante a coherencia e a rigorosidade no desenvolvemento do estudo. Ao establecer definicións claras de termos como "materiais didácticos musicais inclusivos", "estratexias didácticas musicais inclusivas" ou as clasificacións propostas delimitase o alcance e os obxectivos da investigación, permitindo unha comprensión clara dos aspectos que serán abordados e analizados. Ademais, definir estes conceptos clave é esencial para establecer unha base sólida sobre a cal se construírá todo o proceso investigador, desde a selección e deseño dos materiais ata o seu uso e avaliación nun enfoque inclusivo. Deste xeito, asegúrase que os resultados e conclusións obtidos sexan precisos, fiábeis e aplicables no contexto da educación musical inclusiva.

Os materiais didácticos musicais así como as estratexias didácticas, xogan un papel clave na promoción de prácticas pedagóxicas equitativas e enriquecedoras. Con todo, comprobouse que a maioría deles non están axeitadamente adaptados para responder á diversidade presente nas aulas. A falta de representatividade, a estandarización e a homoxeneidade son algúns dos desafíos cos que se enfrontan os educadores e educadoras ao seleccionar e utilizar estas ferramentas.

É esencial que o profesorado tome un papel activo na selección e deseño, partindo da reflexión sobre as intencións educativas dos materiais, a súa relación co currículo e a súa capacidade para atender á diversidade como aspectos clave a considerar. Do mesmo xeito, o uso de tecnoloxías musicais modernas ofrece novas posibilidades para adaptarse e crear experiencias de aprendizaxe máis enriquecedoras.

A procura da equidade na educación musical implica unha revisión profunda das prácticas educativas e a promoción de enfoques inclusivos. A creación e aplicación efectiva de materiais didácticos musicais inclusivos require dun esforzo conxunto entre educadores/as, investigadores/as e deseñadores/as para desenvolver recursos que fomenten a participación activa e a aprendizaxe significativa de todos os estudantes.

En conclusión, o camiño cara a unha educación musical máis inclusiva baséase na conciencia e a acción deliberada na selección, deseño, uso e avaliación dos materiais didácticos musicais así como na posta en práctica de metodoloxías que se adapten aos contextos e alumnado presentes. Só a través dunha perspectiva inclusiva, que valore e celebre a diversidade presente na aula, se poderá construír un ambiente educativo no que cada estudante teña a oportunidade de desenvolver o seu potencial individual e colectivo no ámbito musical.

Grazas a este capítulo podemos proporcionar unha base conceptual sólida no ámbito da educación musical dende a perspectiva inclusiva e contextualizar a investigación dentro do amplo panorama académico existente, identificando tamén as áreas nas que hai unha necesidade de investigación adicional ou aspectos que non foron abordados suficientemente. Logo de establecer a conexión entre a percepción da diversidade (capítulo 2) e a educación musical no contexto galego (capítulo 3), percorrendo a influencia destas dúas liñas de investigación, este capítulo vincula unha e outra para crear un pouco común na identificación e o análise dos materiais didácticos e das estratexias educativas que xorden desta simbiose.

CAPÍTULO 5. A PERCEPCIÓN DOCENTE NA ATENCIÓN Á DIVERSIDADE: EXPLORANDO OS FACTORES QUE A MOLDEAN

5.1 INTRODUCCIÓN

No fío desta tese, a percepción docente respecto á diversidade é fundamental para comprender as dinámicas educativas, concretamente os materiais didácticos e estratexias educativas que empregan, pretendendo responder ao posible por que na elección, uso ou coñecemento dos mesmos. Para responder a esta pregunta, neste capítulo adentrámonos nos elementos que modelan á percepción do docente especialista en música no contexto da atención á diversidade, destacando a influencia de factores como a actitude, a formación ou a experiencia do profesorado. Comprender que a percepción é influenciada por estes condicionantes é crucial para analizar debidamente as decisións tomadas na aula, dende a selección de materiais didácticos ata o uso de estratexias educativas específicas. O corpo docente xoga un papel crucial na creación de ambientes educativos inclusivos e na promoción da diversidade. Con todo, é fundamental comprender como perciben e abordan estas cuestións na súa práctica pedagóxica diaria e como fundamentan a práctica educativa desenvolta. Neste sentido, esta investigación concéntrase en explorar a visión do corpo docente de música en activo en Galicia, en relación cos materiais educativos e estratexias educativas para atender á diversidade. Analizaremos a percepción que teñen da diversidade e dos elementos que inflúen na mesma, así como das políticas educativas en termos de inclusión e como estas percepcións reflicten nas súas prácticas educativas a través dos materiais e estratexias empregadas para tal fin.

O obxectivo último desta investigación é identificar e analizar os materiais didácticos e as estratexias educativas do corpo docente especializado en educación musical para atender á diversidade. Comprender a visión deste colectivo sobre a diversidade e a inclusión é o primeiro paso para identificar a influencia que esta percepción conleva no uso e selección dos materiais didácticos empregados e, por suposto, das metodoloxías e estratexias desenvolvidas. Para iso, é preciso tamén identificar o corpo docente ao que nos referimos. O corpo docente analizado nesta investigación está composto por docentes de música en activo nos centros educativos da Galicia. Esta elección xustifícase pola relevancia que ten a música como disciplina artística e o seu potencial para promover valores de inclusión e diversidade. Ademais, Galicia presenta un contexto socio-cultural diverso que enriquece o análise das percepcións e prácticas do corpo docente en relación con estas temáticas. Con especial atención ao contexto educativo galego e ao corpo docente de Educación Musical na etapa de Educación Primaria, a investigación mergúllase nas crenzas, opinións e percepcións destes profesionais para comprender a súa visión e abordaxe da atención á diversidade. As súas voces, como protagonistas desta investigación, teñen o poder de establecer o camiño que nos leve a unha educación máis inclusiva e equitativa. As súas experiencias e reflexións enriquecen o discurso académico e ofrecen coñecementos valiosos para a construción de políticas e prácticas educativas que promovan a diversidade e o respecto ás diferenzas na aula.

Este capítulo, polo tanto, resalta a importancia de partir da percepción do corpo docente respecto á inclusión educativa, evidenciando como as súas posturas e abordaxes influencian directamente o ambiente de aprendizaxe e a experiencia do alumnado, elementos que se concretan nas estratexias educativas e nos materiais didácticos empregados. Ademais, explora máis a fondo a formación do corpo docente en educación inclusiva e musical en Galicia, analizando a súa integración nos currículos académicos e os desafíos e oportunidades que

xorden nese proceso, especialmente baixo unha perspectiva local. Por último, sitúase a investigación dentro do contexto, con foco no corpo docente especializado en educación musical na etapa de educación primaria na Galicia, examinando as súas características e perfil, a relevancia da escolma dese contexto de estudo e o impacto do contexto socio-cultural galego nas percepcións e prácticas do profesorado.

5.2 CONFIGURANDO A PERCEPCIÓN DO PROFESORADO NA ATENCIÓN Á DIVERSIDADE

A percepción do profesorado na atención á diversidade non é un concepto estático, senón un constructo complexo influenciado por múltiples factores. Neste subapartado, exploraremos os diversos elementos que configuran esta percepción, dende a dispoñibilidade de tempo e a actitude persoal, ata a formación académica e a experiencia previa dos docentes. Comprender como cada un destes factores contribúe a formar a visión do profesorado sobre a diversidade é esencial para analizar as súas prácticas educativas. Ao recoñecer a interacción entre estes elementos, non só modelando a percepción senón incluso entre si mesmos, podemos obter unha perspectiva máis profunda sobre como se toman decisións no día a día das aulas, especialmente no que respecta á selección de materiais didácticos e á implementación de estratexias educativas inclusivas.

Considerando as actitudes ou a conceptualización da diversidade como algúns dos factores clave dos que falaremos no subapartado correspondente, é importante sinalar que existe un amplo consenso en afirmar que a resposta educativa desde un prisma inclusivo non depende só das actitudes, valores ou crenzas do profesorado (Echeita, 2016; Echeita et al., 2008), nin tampouco é suficiente proporcionar ao profesorado novas concepcións, recursos e ou pautas de acción eficaces (González-Gil et al., 2016). A principal barreira para conseguir unha educación que atenta á diversidade reside na interrelación e influencia de todos estes elementos (Ahmed et al., 2014) dos que iremos falando a continuación.

Actitudes

Un dos factores máis determinantes na percepción do profesorado e nas súas decisións na aula son as súas actitudes. Estas actitudes actúan como indicadores da aceptación da diversidade e xogan un papel crucial na forma en que o profesorado constrúe o seu coñecemento sobre os alumnos, a ensinanza e a súa propia práctica docente. Deste xeito, as actitudes configúranse como un aspecto fundamental nas expectativas que os docentes desenvolven sobre os estudantes e as súas aprendizaxes, influíndo directamente no rendemento académico do alumnado. (Aguado Díaz et al., 2008; Torres e Fernández, 2015)

Xa dende hai anos, nas aulas universitarias de formación do futuro profesorado, se vén falando do denominado Efecto Pigmalión, tamén coñecido como Efecto Rosenthal, un fenómeno amplamente estudado en psicoloxía e pedagogía, que se refire á potencial influencia que a crenza dunha persoa pode exercer no rendemento. Este fenómeno destaca a importancia das expectativas, prexuízos e crenzas do profesorado no rendemento do seu alumnado, subliñando a necesidade de promover actitudes positivas e equitativas como parte fundamental do proceso de inclusión educativa. Idol (2006), determinaba que un importante indicador de éxito das prácticas inclusivas era a actitude dos membros da comunidade educativa entre si. Esta actitude guía a escolma dun ou outro material didáctico, da metodoloxía seguida, das estratexias educativas e en definitiva, a toda a práctica educativa. Deste xeito, dedúcese que a actitude do profesorado é fundamental no proceso de inclusión educativa. O desenvolvemento da educación inclusiva nas aulas é posible grazas ao corpo docente (Kaplan e Lewis, 2013) ,

con especial atención ás súas actitudes con respecto a esta perspectiva pedagóxica. O éxito da educación inclusiva depende, en gran medida, do desenvolvemento de actitudes positivas respecto á propia educación inclusiva por parte do corpo docente (Llorent e Álamo, 2019; Tiwari et al., 2015). Como reflicte Blanco Guijarro (2008), a educación inclusiva implica unha visión diferente da educación, fundamentada na diversidade en lugar da homoxeneidade. Para unha comprensión máis completa destes procesos sociais e educativos, é esencial achegarnos ao significado da actitude do profesorado. No contexto da inclusión educativa, a actitude, segundo (Granada et al., 2013), refírese a unha amalgama de percepcións, crenzas, sentimentos e formas de reaccionar ante a postura educativa. Esta concepción destaca a importancia das actitudes do profesorado na construción dun entorno educativo inclusivo. Actitudes que están profundamente influídas por diversos factores, incluíndo a súa formación inicial, as experiencias profesionais acumuladas, os valores e crenzas persoais, así como a perspectiva sobre a diversidade e a igualdade educativa. Estudos académicos, como o de Ferguson (2008), evidencian como as actitudes positivas do profesorado cara á diversidade e inclusión se relacionan directamente coa mellora da satisfacción académica e emocional do alumnado. A actitude do profesorado cara a inclusión educativa é polo tanto, un aspecto crucial para comprender . Esta actitude está influída por diversos factores que poden facilitar ou obstaculizar as prácticas inclusivas dos profesores. Neste sentido, diversas investigacións sobre as actitudes dos profesores cara á inclusión educativa evidencian que estas poden variar en función dun conxunto de variables relacionadas coa experiencia no proceso educativo, as características dos alumnos, a dispoñibilidade de recursos, a formación, o apoio, o tempo dispoñible e por suposto, a propia concepción da diversidade (Cardona, 2006).

Concepción da diversidade

Unha variable que tamén inflúe na percepción do profesorado é a súa propia concepción da diversidade. Existe unha dualidade conceptual que se manifesta en diversas interpretacións, reflectindo distintas visións e enfoques sobre como abordar a diversidade nas aulas. Esta pluralidade de perspectivas pode afectar significativamente a forma en que os docentes planifican e executan as súas prácticas educativas, así como as súas decisións sobre os materiais e estratexias que empregan. A confusión entre termos como inclusión coa integración, concentran as accións á simple incorporación de estudantes considerados vulnerables en aulas ordinarias ou o emprego de conceptos como discapacidade, minusvalía e o uso de eufemismos como especial, crean un caldo de cultivo para estigmatizar e prexulgar as capacidades e potencialidades do alumnado. Tamén existe unha carencia na comprensión dos paradigmas da inclusión educativa, mentres que noutros casos non está de acordo cos obxectivos que sustentan este modelo educativo. Dunha banda, atopamos unha preponderancia de discursos que se centran na ligazón da diversidade con cuestións puramente funcionais (Collado-Sanchis et al., 2020; Rodríguez et al., 2023; Sisto et al., 2021; Solís e Arroyo, 2022). Non obstante, tamén están presentes discursos que poñen de manifesto unha concepción da diversidade nun sentido máis amplo, entendida como o conxunto de características individuais que diferencian unhas persoas doutras, como a investigación de Domingo (2021), que indica ademais, que esta nova conceptualización ten cada vez máis presenza nas opinións do profesorado pese a que tamén aparezan restos doutras conceptualizacións máis tradicionais. Polo tanto, no contexto da educación primaria, a diversidade para o profesorado manifestase, e por conseguinte defínese, en relación a dous elementos que detallamos a continuación: a diferenza como algo intrínseca a ser humano, e a amalgama de capacidades a nivel físico, sensorial e cognitivo.

A concepción da diversidade que ten o profesorado é un factor determinante que inflúe na súa percepción e práctica educativa. Esta concepción afecta non só a como se interpreta e atende a diversidade na aula, senón tamén ás expectativas que se teñen do alumnado e ás oportunidades de aprendizaxe que se lles ofrecen.

Experiencia docente

Outro factor que emerxe nas investigacións como relevante para analizar a percepción do profesorado é a experiencia docente. Os anos de traballo como mestra ou mestre inflúen significativamente na percepción que se ten da educación inclusiva, das súas posibilidades e da súa importancia. Diversas investigacións revelan resultados interesantes e ambivalentes neste sentido. Frumos (2018) e Granada et al. (2013), observaron que en xeral, o profesorado con máis anos de experiencia tende a mostrar unha percepción máis negativa da educación inclusiva. (Alvarez et al., 2008) suxiren que isto pode deberse a unha relación entre unha visión negativa da educación inclusiva e os anos de antigüidade docente, indicando que, aínda que a experiencia proporciona sabedoría e maiores oportunidades de aprendizaxe, algúns profesores con máis experiencia poden sentirse cansos, resistentes ao cambio e distanciados da evolución producida no contexto educativo respecto á atención aos alumnos con necesidades educativas especiais. Por outra banda, o estudo de Chiner (2011), contradí esta perspectiva ao identificar a variable da experiencia profesional como un factor positivo que contribúe a unha maior consecución dunha educación verdadeiramente inclusiva. Segundo este estudo, a maior experiencia proporciona máis oportunidades para aprender, interiorizar e desenvolver prácticas inclusivas. Esta dualidade de resultados destaca a complexidade da relación entre a experiencia docente e a percepción da educación inclusiva, suxerindo que outros factores contextuais e individuais tamén poden influír nesta percepción.

Outros estudos relacionan ter máis experiencia docente cunha maior abundancia de propostas de mellora e cun maior uso de estratexias educativas innovadoras, aínda que non sempre teñan éxito inmediato (Domingo, 2021). O profesorado con máis experiencia adoita ser máis crítico co sistema educativo, sendo tamén máis consciente das barreiras para a inclusión que se atopan no día a día das aulas. Esta consciencia crítica pode xurdir da experiencia de enfrontarse a diversas situacións e desafíos ao longo dos anos de traballo. Con todo, cando nos referimos á percepción do profesorado con experiencia previa específica na educación inclusiva sí atopamos unha actitude máis positiva que a media, así como unha maior competencia na xestión das situacións e desafíos que a inclusión educativa presenta, o que destaca a importancia da experiencia específica nesta área (Khursheed et al., 2020). Este achado subliña a influencia constante que ten a experiencia docente na actitude do profesorado e como estes elementos configuran unha auto percepción que potencia a propia capacidade para afrontar os retos da inclusión educativa con confianza e eficacia.

O profesorado con máis anos de experiencia tende a adoptar un enfoque máis reflexivo e crítico, baseado na observación e análise de situacións reais vividas nas súas aulas. Esta perspectiva acumulada ao longo do tempo permítelles identificar con maior claridade tanto as oportunidades como as limitacións das políticas e prácticas de inclusión. Así, mentres que o profesorado máis novo pode ter unha visión idealista e optimista da inclusión, o veterano contribúe cunha visión pragmática e fundamentada na realidade das súas experiencias profesionais. Por outra banda, a experiencia acumulada facilita o desenvolvemento de estratexias personalizadas e adaptadas, xa que os e as docentes con máis anos de servizo dispoñen dun repertorio máis amplo de ferramentas e métodos educativos. Esta riqueza de recursos permite unha mellor adaptación ás necesidades de cada alumno e alumna, potenciando

a súa capacidade para ofrecer respostas educativas eficaces e inclusivas. A experiencia docente tamén favorece a creación de redes de apoio entre profesionais, onde os mestres e mestras máis experimentados e con máis percorrido no sistema se senten con maior capacidade para compartir coñecementos. Este intercambio interxeracional non só enriquece a formación continua do profesorado, senón que tamén fortalece a cohesión e a colaboración no ámbito escolar, promovendo un entorno de aprendizaxe máis inclusivo e equitativo para todo o alumnado.

Tempo, espazo e oportunidades

Outro elemento crucial que inflúe na percepción do profesorado e na súa capacidade para atender á diversidade do alumnado é a dispoñibilidade de tempo e espazo para planificar, coordinar e colaborar na implementación de medidas pedagóxicas inclusivas. A falta de tempo e de recursos, tanto materiais como humanos en termos de apoio educativo, supón unha barreira significativa para os docentes e limita as súas posibilidades de crear un ambiente inclusivo (Angenscheidt e Navarrete, 2017). Esta carencia xera unha percepción de imposibilidade ou incapacidade por parte do profesorado para satisfacer as diversas necesidades do alumnado. Os cambios constantes na lexislación educativa e as demandas burocráticas recentes tamén teñen un impacto negativo na xestión do tempo por parte dos docentes. O tempo que deben dedicar a cumprir con requisitos administrativos e burocráticos deixa pouco espazo para a planificación e implementación de prácticas pedagóxicas que promovan a inclusión. Ademais, estes cambios poden causar estrés e esgotamento físico e mental entre o profesorado, o que afecta á súa disposición para implementar prácticas educativas que esixan un esforzo adicional (Rosero-Calderón et al., 2021). En consecuencia, a falta de tempo e recursos adecuados constitúe unha barreira significativa para o profesorado na súa busca de crear un ambiente inclusivo na aula. É crucial abordar esta cuestión proporcionando aos docentes o apoio necesario e a flexibilidade suficiente para que poidan dedicar tempo e enerxía á planificación e implementación de medidas pedagóxicas inclusivas. Este apoio pode incluír a redución da carga burocrática, a dotación de recursos adicionais e a formación continuada sobre estratexias pedagóxicas que promovan a inclusión e atendan á diversidade do alumnado. Ao facelo, podemos crear condicións propicias para que o profesorado se sinta capacitado e motivado para responder eficazmente ás necesidades variadas dos seus estudantes, creando así un ambiente educativo verdadeiramente inclusivo e acolledor.

Diversidade do alumnado

A propia diversidade do alumnado tamén xoga un papel fundamental na percepción do profesorado. As necesidades educativas do alumnado poden influír significativamente na disposición do profesorado cara á inclusión. Algúns estudos indican que o profesorado responde de maneira diferente dependendo do tipo de necesidades que presenten os estudantes, sendo os problemas conductuais os que reciben unha resposta máis negativa. En particular, os estudantes con problemas conductuais adoitan ser percibidos como máis difíciles de xestionar e menos compatibles cun ambiente de aprendizaxe harmónico. Esta percepción pode levar a unha actitude máis reticente por parte do profesorado á hora de implementar prácticas inclusivas para estes alumnos. Por outro lado, os estudantes con discapacidades físicas ou sensoriais, ou con dificultades de aprendizaxe, adoitan recibir unha resposta máis positiva e colaborativa, xa que as súas necesidades son vistas como máis “manexables” dentro do contexto educativo.

Esta variabilidade nas respostas do profesorado tamén está influída polo nivel de formación e experiencia que teñen en relación coa atención á diversidade. Os docentes con formación específica en educación inclusiva ou con experiencia previa traballando con alumnado diverso tenden a ter actitudes máis positivas e a sentirse máis preparados para abordar as necesidades de todos os estudantes. Pola contra, a falta de formación e de recursos adecuados pode aumentar a ansiedade e a resistencia cara á inclusión, perpetuando prácticas excluíntes e menos efectivas. Ademais, as expectativas que os profesores teñen sobre as capacidades e potencialidades dos seus estudantes poden afectar directamente a súa actitude cara á inclusión. Unha visión máis optimista e baseada nas fortalezas do alumnado promove un ambiente educativo máis inclusivo e de apoio, mentres que unha percepción máis negativa ou centrada nas limitacións pode crear barreiras adicionais para os estudantes con necesidades especiais.

Formación do profesorado

Un profesorado ben formado, competente, con experiencia, reflexivo e comprometido cos valores da inclusión é esencial para identificar e superar as barreiras presentes nas culturas e prácticas dos centros escolares (Echeita et al., 2008). É fundamental abordar o papel da formación docente como un elemento determinante na percepción do profesorado. A formación dos profesores desempeña un papel crucial na adquisición das habilidades e coñecementos necesarios para o exercicio do ensino, sendo un factor de influencia directa na práctica educativa. Este aspecto torna-se aínda máis relevante cando se trata de educación inclusiva inclusiva (Ayala, 2020; Barrenetxea E Martínez, 2020; Rodríguez et al., 2021; Sánchez et al., 2021). Ademais, a formación tamén influencia a autoeficacia, empatía e habilidades sociais do corpo docente, aspectos que teñen un impacto significativo na práctica educativa (Vega e Rivera, 2023), especialmente cando consideramos a capacidade percibida de crear materiais propios e implementar estratexias educativas adaptadas. A falta de formación docente en atención á diversidade pode levar a actitudes negativas ou de rexeitamento, o que resulta en estratexias de ensino-aprendizaxe pouco eficaces para promover a verdadeira inclusión educativa (Mosia, 2014). A análise da formación do corpo docente en relación cos materiais didácticos e estratexias educativas para promover a diversidade desempeña un papel central nesta investigación. Este subapartado destínase a examinar a importancia da formación do profesorado neste contexto específico. Ademais, será esencial contextualizar esta análise dentro do panorama educativo de Galicia, considerando os plans de estudo e a investigación existente sobre o tema. Esta contextualización é crucial para unha comprensión máis ampla da influencia entre a formación docente e a percepción do profesorado, os materiais didácticos empregados así como as estratexias educativas aplicadas. Este subapartado ten como obxectivo identificar a importancia da formación recibida polos educadores na configuración da súa propia percepción docente pero tamén, examinar os plans de estudo nos que se contextualiza o profesorado Galego que formará parte da nosa mostra, así como comparar achegas da investigación existente nesta área. Con iso pretendemos identificar os elementos precisos para non só construír un instrumento de recollida de datos adaptado ás necesidades e condicións do noso contexto, senón que nos axudará a interpretar os resultados desta investigación.

Unha mirada a través da investigación educativa

Para situar a influencia da formación do profesorado como área de estudo, é fundamental recoñecer que a formación do profesorado galego emerxe recentemente como un tema de gran interese no ámbito académico e na investigación científica. A análise da oferta educativa dispoñible, especificamente no campo dos materiais didácticos e das estratexias educativas, así como a comparación da evolución dos diferentes plans de estudo ao longo dos últimos anos son áreas de investigación prominentes. Particularmente, no caso da formación de mestres e mestras especialistas en Educación Musical para a etapa de Educación Primaria, numerosos estudos indican que os plans de estudo presentan insuficiencia de tempo e créditos dedicados aos materiais didácticos e ás estratexias educativas.

Unha investigación destacada (Moya, 2022), subliña a importancia atribuída na actualidade á interdisciplinidade, á creatividade, e á aplicación de estratexias pedagóxicas sociais. Tamén se afonda sobre a integración de novos materiais dixitais e o uso da tecnoloxía educativa tanto na docencia presencial como na virtual. Elementos que considera cruciais para a modernización e eficacia da formación docente.

Podemos considerar unha fortuna contar con investigacións realizadas nun contexto próximo ao desta tese, xa que ofrecen unha valiosa fonte de información adaptada ás particularidades e necesidades específicas do noso entorno. Concretamente no campo dos materiais didácticos e das estratexias educativas contamos cunha liña de investigación xa asentada por investigadores e investigadoras con longa traxectoria. Por exemplo, un estudo realizado en Galicia sobre a formación (Mayo, 2022) revela que os futuros docentes de Educación Infantil e Primaria, pese a amosar unha actitude positiva cara á atención á diversidade e á inclusión, a súa competencia no desenvolvemento de estratexias educativas específicas é percibida como deficiente. Moitos destes futuros docentes non recibiron formación adecuada sobre atención á diversidade, o que lles deixa cun coñecemento limitado sobre como implementar estratexias efectivas para promover a inclusión educativa no ámbito da educación musical.

Nun recente artigo publicado pola Revista Galega de Educación (Gillanders et al., 2023), investigadoras das tres universidades galegas identificaron como unha das principais características do alumnado da Mención en Música a carencia de formación previa. A ampla maioría deste alumnado non conta con formación musical máis aló do ensino obrigatorio. Esta situación vese agravada por investigacións que sinalan a insuficiente preparación recibida nas etapas preuniversitarias (Rosa-Napal, 2015) e a preocupación manifestada polo profesorado para integrar a música na práctica docente (Bautista, 2017).

Así mesmo, a investigación realizada por López (2009) no contexto galego, asegura que os mestres e mestras consideran insuficiente a súa formación en música tanto na comprensión da materia como na súa integración curricular. Esta preocupación é reforzada por Vicente e Rodríguez (2018), que subliñan o baixo coñecemento do profesorado en activo sobre materiais didácticos para o desenvolvemento da educación musical.

Ademais, a investigación de Cores (2023), tamén no contexto galego, identifica unha baixa percepción de capacidade entre o profesorado galego activo en educación musical en termos de elaboración, selección, adaptación e coñecemento dos materiais didácticos musicais. Este estudo destaca a necesidade de incorporar formación inicial específica nos plans de estudo e formación continuada que se adapten ás condicións de tempo, oferta e divulgación, dado que un 83% da mostra sinalou dificultades para acceder ás accións formativas.

Todos estes estudos, independentemente da etapa educativa na que se centren, identifican carencias en aspectos como metodoloxías e estratexias específicas para a educación musical, a

adecuación dos programas de formación docente ao currículo das etapas nas que desenvolverán a súa labor profesional, o uso de tecnoloxía aplicada á música e, especialmente, a falta de materiais de calidade e a capacidade para deseñalos de xeito autónomo. A formación no ámbito das metodoloxías e estratexias educativas para o profesorado universitario presenta as mesmas deficiencias.

Con todo, a formación do profesorado especialista en música experimentou unha evolución significativa no contexto do Espazo Europeo de Educación Superior (EEES), que transformou o sistema universitario español para adaptarse aos cambios sociais, tecnolóxicos e globais. Neste proceso de adaptación, recoñeceuse a importancia da formación inicial dos futuros docentes como un elemento fundamental para mellorar a calidade da educación en xeral e de áreas específicas como a música (Vezub, 2007).

Na actualidade, os plans de estudo para a obtención do Grao en Mestre de Educación Primaria diríxense a formar docentes cun perfil xeneralista, pero tamén ofrecen mencións cualificadoras para a formación especializada en áreas como a Educación Musical.

Esta diversificación na formación do profesorado xerou certa incerteza sobre o futuro da ensinanza musical nas escolas, especialmente no que respecta ao papel do mestre xeneralista fronte ao especialista. Carbajo (2009) indicaba que, debido a este novo cambio no perfil profesional do profesorado de Primaria, nos colexios de hoxe en día podemos atopar tres tipos diferentes de docentes en función do seu grao de preparación musical: nalgúns centros manterase o perfil do mestre especialista en Educación Musical, noutros poderían coincidir un ou varios mestres con Grao en Primaria e mención en Educación Musical e, por último, haberá centros que non dispoñan de mestres cos perfís anteriores, polo que un ou varios mestres con Grao en Primaria terán que facerse cargo de todo ou parte do currículo desta materia, en base á formación musical recibida como mestres xerais. A esta realidade súmanse investigacións que poñen o foco tamén na Educación Infantil, no que a falta de consenso sobre quen debe impartir as ensinanzas musicais xera un clima polarizado e alarmante (Vicente, 2023).

Un dos desafíos principais na formación do profesorado especialista en música está en atopar o equilibrio entre a adquisición de competencias musicais e pedagóxicas (Cremades-Andreu, 2023) que establezan os coñecementos precisos para desenvolver materiais didácticos e estratexias educativas que respondan non só aos contidos axeitados senón que promovan un modelo educativo adaptado ás necesidades da sociedade actual. Especialmente cando nos referimos a competencias adecuadas cunha escola inclusiva, buscando garantir que o futuro profesorado estea preparado para abordar a diversidade da aula.

A evolución da formación do profesorado especialista en música tamén estivo marcada pola transición da ensinanza presencial á virtual, especialmente no contexto da pandemia de COVID-19. Este cambio trouxo consigo novos desafíos e oportunidades para a formación docente, destacando a importancia da capacitación en competencias dixitais e no uso de materiais didácticos dixitais e outras ferramentas tecnolóxicas para a ensinanza e o aprendizaxe da música (Domínguez e Pino, 2021).

Identificando o contexto galego

Dado o papel da formación na percepción do profesorado e as principais dificultades evidenciadas pola investigación educativa, resulta necesario examinar o sistema de formación do profesorado galego para identificar os elementos que o configuran. Un enfoque que nos permite comprender a formación da que parte o profesorado incluído na nosa mostra e analizar como esta inflúe nas súas percepcións e prácticas educativas.

No contexto da Mención en Educación Musical na Universidade de Santiago de Compostela, os estudantes teñen catro disciplinas de 4,5 créditos cada unha, abrangendo diversas áreas: a Educación Vocal e Auditiva destaca a importancia da voz como ferramenta de traballo e o desenvolvemento da percepción auditiva; a Linguaxe Musical ensina aos estudantes a usar símbolos musicais, ler e escribir música, expresar melodía e elaborar propostas didácticas; a Formación Rítmica e Instrumental busca dominar técnicas instrumentais básicas e explorar a expresión corporal; mentres que os Procesos e Proxectos Didácticos de Educación Musical ten como obxectivo comprender modelos de proxectos musicais e reflexionar sobre currículos musicais.

Ademais destas disciplinas, o alumnado tamén realizan un Prácticum II, onde entenden e analizan criticamente a natureza e características da escola como organización, desenvolven propostas curriculares adaptadas á educación primaria creando materiais para o seu alumnado e levando a cabo estratexias educativas no propio contexto, actuando como profesores nunha aula e analizando e avaliando as súas prácticas para planificar melloras no proceso de ensino-aprendizaxe.

A formación que recibe o alumnado que elixe a Mención en Educación Musical en termos de educación inclusiva e atención á diversidade é inexistente. O máis próximo a esta temática, ou polo menos o plan de estudos así o pretende, é unha única materia de 6 créditos chamada Dificultades de Aprendizaxe e Trastornos do Desenvolvemento. O propio título desta materia xa indica a perspectiva da que parte: o *hándicap* e as necesidades *especiais*. Os obxectivos desta materia inclúen coñecer as principais dificultades de aprendizaxe e trastornos do desenvolvemento na etapa da educación primaria e identificar as súas características diferenciais; comprender as diferentes clasificacións das dificultades de aprendizaxe e dos trastornos do desenvolvemento; ou adquirir un coñecemento comprensivo da etioloxía e da problemática asociada ás dificultades de aprendizaxe e trastornos do desenvolvemento, entre outros.

Con todo, na Universidade de Santiago de Compostela, inclúese unha materia denominada Deseño e Elaboración de Materiais Didácticos, común a todas as mencións, que permite ao alumnado crear materiais educativos aliñados cos currículos. Nesta disciplina, os estudantes exploran tipos de materiais, aprenden a proxectalos e adaptalos, recoñecen oportunidades tecnolóxicas, clasificándoos por función, e crean materiais variados en diversos formatos. Esta materia é a única referencia que terá o alumnado no proceso de elaboración de materiais e depende directamente da vontade do profesorado ao cargo dela, relacionar este proceso coa atención á diversidade de xeito transversal.

Como podemos ver, a formación do profesorado especialista en música é obxecto de numerosos estudos e reflexións ao longo do tempo, desde as primeiras normativas que estableceron a figura do mestre especialista en Educación Musical ata as reformas máis recentes impulsadas polo EEES (Berrón, 2021). Estes estudos puxeron de manifesto as carencias e problemáticas as que se enfrenta o sistema de formación do profesorado, pero tamén nos aportan resultados e datos que poderemos comprobar nesta investigación.

5.3 O PROFESORADO ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN MUSICAL NA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN GALICIA

Nesta último subapartado do capítulo abordaremos as características e perfil do profesorado analizado, destacando a relevancia desta elección. Ademais, discutiremos a importancia de elixir Galicia como contexto de estudo, tendo en conta o seu contexto socio-cultural e como inflúe nas percepcións e prácticas do profesorado.

En relación a isto último, o feito de levar a cabo unha investigación de tese no mesmo contexto ao que pertencen as persoas implicadas reporta grandes beneficios. En primeiro lugar, o coñecemento directo dos contextos locais proporciona unha comprensión profunda e unha perspectiva máis auténtica sobre os temas de estudo. Formarse no mesmo sistema educativo que se analiza, desenvolverse no ámbito laboral tanto no contexto educativo e académico como no musical. Mesmo formar parte de colectivos asociativos culturais e musicais da comunidade permite partir dunha visión ampla do contexto a investigar. A familiaridade co entorno, as dinámicas sociais, culturais e económicas, así como os desafíos e oportunidades específicas dese contexto, permítenos abordar as cuestións de maneira máis informada e precisa.

Ademais, o desenvolvemento da investigación no propio contexto ofrece a oportunidade de establecer conexións significativas coas persoas, institucións e recursos locais, facilitando o acceso a información relevante, a colaboración con actores e actrices clave e a participación activa da comunidade no proceso de investigación. A colaboración e o compromiso das partes interesadas locais non só enriquecen o estudo con perspectivas diversas, senón que tamén aumentan a relevancia e a aplicabilidade dos achados. Elementos que se volven imprescindibles cando o principal acceso aos datos que soportan esta investigación proveñen de voces anónimas, colaborativas e desinteresadas.

Se analizamos as mostras obtidas nas investigacións previas desenvoltas o contexto galego (Chao et al., 2020; Cores, 2023; Gillanders, 2011; Vicente, 2012), podemos identificar as seguintes medias:

- Profesorado galego en activo, especializado en música, ten unha idade media comprendida entre os 35 e os 50 anos e conta cunha ampla experiencia docente nesta área. A situación laboral deste profesorado é de definitivo, o que se considera positivo pola estabilidade que ofrece e a posibilidade de participar en proxectos a longo prazo. Non obstante, a antigüidade nos centros non supera, en xeral, os cinco anos de media.
- En canto ao perfil, maioritariamente, as participantes nestas investigacións son mulleres, vinculadas a centros de ensino público de educación infantil e primaria (CEIP). Non obstante, é importante ter en conta que estas cifras non reflicten un retrato completo do panorama educativo actual, senón que representan unha mostra das tendencias observadas en estudos recentes realizados en Galicia. Aínda que non proporcionan datos precisos, estas informacións axudan a contextualizar a nosa propia investigación.
- No tocante á formación, conviven números similares de diplomados e diplomadas en Maxisterio Musical con Graduados e Graduadas en Educación Primaria con mención en Educación Musical e de igual modo identifican as infraestruturas e recursos materiais e humanos como insuficientes, requirindo especialmente unha maior implicación por parte das administracións educativas para renovar os instrumentos musicais e incluír outros materiais acordes ás tendencias actuais. Ademais, reclaman tamén unha nova oferta formativa máis ampla e atractiva en didáctica da Educación Musical.

- Por último, en relación ao uso de materiais didácticos polo profesorado especialista en música galego, os estudos referidos atopan que na convivencia entre materiais dixitais e manipulativos, o profesorado non ten unha posición clara sobre os seus beneficios, o que resulta nun uso escaso e superficial destas tecnoloxías. Isto impide aproveitar todo o seu potencial innovador no proceso educativo. Ademais, os enfoques metodolóxicos dos docentes están condicionados polas súas experiencias previas como alumnos, o que inflúe na súa percepción e uso do material didáctico, como o libro de texto.

5.4 CONCLUSIÓNS DO CAPÍTULO

Este capítulo aborda tres aspectos fundamentais: que elementos que moldean a percepción docente en relación á inclusión educativa, a formación do persoal docente en relación aos materiais didácticos e estratexias educativas para atender á diversidade en Galicia e as características do corpo docente que formará parte da nosa mostra

En primeiro lugar, subliñamos a importancia de comprender os elementos que integran a percepción do corpo docente para promover a inclusión educativa, destacando como as expectativas e crenzas dos profesores inflúen directamente na práctica educativa e nos materiais didácticos e estratexias educativas que empregan. Neste sentido analizar elementos como a experiencia profesional, a formación e a propia actitude son cruciais para poder identificar os resultados da nosa mostra.

Afondando na formación do persoal docente en música, pónense de relevo as carencias identificadas nos estudos sobre a falta de materias e créditos dedicados a esa área, tanto xerais sobre atención á diversidade como específicos sobre materiais didácticos e estratexia educativas, especialmente no referido a integrar tendencias pedagóxicas inclusivas e ferramentas tecnolóxicas na formación. A transición ao ensino virtual durante a pandemia tamén evidenciou a importancia da capacitación dixital para o profesorado de música.

Por último, identifícase a elección de Galicia como contexto de estudo, destacando os beneficios de realizar unha investigación no mesmo ambiente no que as persoas implicadas están inseridas. A análise das investigacións previas revela características do corpo docente, como idade media, experiencia profesional e situación de emprego, así como a influencia do contexto sociocultural galego nas prácticas educativas.

CAPÍTULO 6. METODOLOXÍA

6.1 INTRODUCCIÓN

Neste capítulo abórdase a metodoloxía que guiou esta investigación, trazando a ruta empírica percorrida e as decisións estratéxicas tomadas para analizar as percepcións do profesorado galego especialista en educación musical na etapa de Educación Primaria, en canto ás estratexias educativas e aos materiais didácticos para abordar a diversidade do alumnado.

Esta ruta metodolóxica constrúese sobre o marco teórico adoptado, delineando os distintos elementos que compoñen o deseño desta investigación. Examinaremos o enfoque ou método de investigación elixido, as técnicas empregadas para a recollida de datos, o proceso de validación asociado a elas, e os procedementos de análise utilizado.

Estes elementos non foron fixados dun xeito inamovible no inicio do estudo, senón que se concretaron a medida que a tese se desenvolvía, en resposta a cambios, preguntas e revisións. Neste capítulo, ofrecemos unha panorámica destas decisións e adaptacións, co propósito de identificar o proceso empírico elixido a través das nosas decisións metodolóxicas e das conclusións ás que chegamos.

A planificación desta tese comeza coa exploración dos intereses persoais das persoas implicadas nela, tanto doutoranda como director e co-directora. Alén diso, realizamos unha primeira revisión das investigacións científicas actuais na área da temática elixida co fin de atopar áreas que precisen ser investigadas e posibles oportunidades de estudo.

Establecida a temática xeral da investigación, a atención á diversidade na educación musical, desenvólvese unha revisión bibliográfica en profundidade (antecedentes da investigación) que comprende artigos científicos, teses de doutoramento, monográficos, congresos, revistas especializadas e as principais bases de datos destas disciplinas (Scopus, Wos, Google Scholar, ERIC, Dialnet, Teseo e Minerva). Esta primeira busca fundamentouse en palabras chave como *atención á diversidade*, *educación musical*, *educación musical inclusiva*, *materiais didácticos musicais*, *estratexias educativas musicais* e os seus respectivos homólogos anglosaxóns.

É o momento polo tanto, de definir a estrutura metodolóxica que soportará a investigación: a delimitación do problema de investigación, o método seleccionado e as técnicas de recollida e análise dos datos empregadas en cada fase.

6.2 DELIMITACIÓN DO PROBLEMA EMPÍRICO E OBXECTIVOS

Esta investigación parte da hipótese de que a música é unha ferramenta de gran potencial para atender á diversidade dende un modelo inclusivo. Como puidemos ver no marco teórico, son décadas de estudos que confirman e afondan nesta hipótese. A busca máis exhaustiva tamén reflexou a escasa presenza de investigacións que afonden sobre a percepción do profesorado neste eido, así como as estratexias educativas e os materiais didácticos que empregan. Outro elemento fundamental, que tamén carece de soporte académico é o modelo dende o que parte o emprego da música na educación do ser humano. Anos de referencias médicas e terapéuticas fannos contar cun gran pouso no estudo da música dende a perspectiva terapéutica, pero non

tanto dende un modelo inclusivo, onde a música sexa beneficiosa máis alá das condicións previas do público ao que vaia dirixida.

Así mesmo, a experiencia previa das persoas aquí implicadas e os seus propios intereses, como xa indicamos, foron fundamentais no establecemento non só dunha temática, senón de cal é o primeiro problema ao que dar resposta.

Como a partitura que guía a interpretación dunha obra musical, o marco metodolóxico permítenos establecer un proceso, unha ruta que manter para chegar, e responder ante un problema proposto, o que neste caso se establece como o obxectivo xeral desta investigación: identificar, describir e comprender a percepción do profesorado especialista en música na etapa de Educación Primaria en canto ao coñecemento, valoración e uso das estratexias educativas e materiais didácticos no proceso de atención á diversidade do seu alumnado. Para acadar este obxectivo é preciso planear unha serie de obxectivo específicos dentro dos cales se atopan:

- Coñecer o perfil académico profesional do profesorado especializado en Educación Musical na etapa de Educación Primaria en Galicia.
- Identificar a percepción dos profesionais especializados en educación musical sobre a diversidade e a súa atención.
- Analizar o uso e integración de materiais didácticos e estratexias educativas empregadas polos docentes especializados en Educación Musical na etapa de Educación Primaria en Galicia para traballar na atención á diversidade.
- Explorar o grao de formación dos docentes especializados en Educación Musical do contexto galego sobre materiais didácticos e estratexias educativas para atender á diversidade.

6.3 O ENFOQUE METODOLÓXICO

O marco metodolóxico desta tese parte dunha abordaxe mixta, desde unha perspectiva paradigmática do pragmatismo (Shannon, 2016), aquela que se enfoca na utilidade e nas consecuencias prácticas das accións, que xunto ao paradigma do pensamento docente, nos permite poñer o énfase no conxunto de crenzas, valores e perspectivas que guían a forma na que o profesorado concibe o seu propio papel como profesionais e como abordan a ensinanza e o aprendizaxe na aula. A elección deste enfoque mixto, xustifícase pola sinerxía resultante da integración dos métodos cualitativos e cuantitativos. Esta combinación permítenos abordar o problema empírico dun xeito holístico e obter unha comprensión máis profunda da percepción dos docentes especialistas en Educación Musical no contexto galego.

Nesta investigación, perseguíuse tamén achegarse a múltiples perspectivas que enriquecesen a comprensión dunha realidade tan complexa como é a da educación. Na fase de planificación, exploramos e seleccionamos referentes teóricos, epistemolóxicos e metodolóxicos que propiciaran unha visión diversa no proceso de investigación, como alternativa aos enfoques tradicionais como o positivismo ou a investigación cualitativa convencional. Referentes como o pensamento transcomplexo (González, 2021; Pestana, 2022); a perspectiva post cualitativa (Correa et al., 2020; Hernández-Hernández e Revelles, 2019); metodoloxía de collage (Whitelaw, 2021) ou a metodoloxía rizomática (Deleuze e Guattari, 1997). Esta revisión permitiunos enriquecer a nosa abordaxe axudando a contextualizar e avaliar múltiples perspectivas na investigación educativa.

Entre estes referentes, destacou a investigación rizomática. Partir da mirada como un elemento en construción, onde non existe unha única forma de ver, de pensar, de comprender, observar ou falar, onde un rumbo concreto xera un mapa determinado e único (Mesías, 2012) foi esencial para afondar máis nesta perspectiva

O concepto de rizoma é en si mesmo un paradigma sobre a comprensión dun contexto, cuxa palabra provén do mundo biolóxico como aquela raíz subterránea que non segue unha estrutura vertical, xerárquica, senón que pode funcionar tanto como un talo, unha rama ou como unha raíz, sen importar as súas posición dentro da propia planta.

Esta idea de rizoma, a pesar de non ser o enfoque principal (ou cando menos non o único) desta investigación, está presente ao longo de todo o proceso investigador desta tese, influíndo no seu enfoque, metodoloxía e perspectiva xeral. Esta perspectiva deixou unha marca significativa na forma en que abordamos e comprendemos o tema de investigación. Esta influencia reflicte a nosa disposición a explorar conexións non lineais e a considerar múltiples perspectivas e dimensións na nosa análise, seguindo a lóxica do rizoma no lugar dun enfoque xerárquico ou lineal. Con isto, aínda que a nosa investigación non se atén estritamente ao paradigma do rizoma, beneficiase das ideas e conceptos asociados a el, enriquecendo así a nosa comprensión do tema en estudo. Con todo, incluso estas perspectivas presentan importantes limitacións á hora de propoñer un único modelo de investigación dende paradigmas emerxentes, cando a realidade educativa aínda se rexe por parámetros arbóreos, propios da orde canónica establecida (Llamedo, 2021).

Ademais dunha perspectiva que complementa a investigación é preciso ter en conta principios ou propósitos que dirixan unha investigación (Greene et al., 1989) como a triangulación, a complementariedade, o desenvolvemento, a expansión e a iniciación. Na ruta desta investigación, a triangulación destaca como un compás fiable. Neste contexto, abordamos o estudo dende diversos ángulos e perspectivas, como exploradores que examinan unha paisaxe desde múltiples puntos de vista. O noso obxectivo é simple pero crucial: obter unha visión completa e robusta do tema en cuestión. Ao empregar esta táctica, fortalecemos a validez do noso traballo, contrarrestando ou maximizando a variabilidade nas fontes de información. Desvanece as distorsións inherentes ao método e as influencias potencialmente parciais, que poden proceder tanto de nós como investigadoras/es como do contexto en si.

Así mesmo, a complementariedade é outra ferramenta no noso cinto, traballando en harmonía coa triangulación. Esta abordaxe implica a combinación de diferentes métodos e enfoques teóricos para ampliar e reinterpretar os nosos resultados e ideas. Así, como artesáns que mesturan cores na súa paleta, utilizamos variadas técnicas para crear unha obra mestra de comprensión. O desenvolvemento é unha senda que percorremos constantemente na investigación, facendo referencia ao proceso continuo de mellora e refinamento da investigación ao longo da súa existencia, onde os resultados iniciais poden levar a preguntas máis profundas e novas direccións na investigación. Da mesma maneira, a expansión é outro

dos pasos naturais neste proceso. Derivada do desenvolvemento, esta etapa implica a ampliación da investigación previamente realizada, incorporando novos elementos e variables que poidan emerxer no noso camiño. Por último, a iniciación actúa como un faro que nos guía a través de territorios inexplorados. Esta fase busca novas contradicións e dilemas, novas perspectivas que poidan desafiar os nosos marcos conceptuais establecidos. Tendo presente todo sustento metodolóxico, é preciso establecer un deseño concreto no que se definan claramente os procedementos e recursos precisos para levar a cabo esta investigación. No noso caso, o método mixto secuencial explicativo.

O método mixto secuencial explicativo é un deseño de investigación que combina elementos cualitativos e cuantitativos de maneira secuencial, co obxectivo de proporcionar unha comprensión máis ampla dun fenómeno de estudo. Este método úsase con frecuencia en investigacións sociais e educativas (Jorrín et al., 2021).

Dende a perspectiva cuantitativa, empregaremos un cuestionario auto cumprimentado. Dada a extensión do noso estudo, é preciso contar con instrumentos que nos acheguen a realidade obxecto de estudo, así como a posibilidade de xeneralización dunha percepción concreta. Por outro lado, dende un enfoque cualitativo, partiremos da entrevista semiestruturada para responder a particularización, reflexión e personalización dos aspectos que inclúe esta investigación. Proporcionando así coñecementos transferibles a colectivos similares. Un estudo reflexivo e auto reflexivo dun individuo que forma parte a súa vez dun complexo constructo, non pode ser abordado dende outro método diferente

Este deseño desenvólvese, polo tanto, en dúas fases nas que o estudo cuantitativo vai seguido dun estudo cualitativo cuxa función é xeralmente, explicar e afondar en aspectos que non quedan de todo respondidos no primeiro (Creswell, 2003, 2012):

- A primeira fase, está deseñada para recoller datos de maneira máis ampla e representativa. Búscase recompilar datos numéricos e elaborar estatísticas que permitan identificar patróns, tendencias e relacións entre variables. Esta fase proporciona unha visión xeneral ampla do fenómeno e a miúdo emprégase para xerar hipóteses ou preguntas adicionais.
- Na segunda fase, emprégase unha técnica de recollida de datos de carácter cualitativo, a entrevista semiestruturada, centrada en explorar as razóns que poden estar detrás dos resultados cuantitativos, para ofrecer unha comprensión máis rica e detallada. O datos desta fase son de carácter descritivo e textual e non permiten xeneralizar os resultados obtidos.
- Na última fase, os resultados cualitativos e cuantitativos intégranse para proporcionar unha comprensión máis completa do fenómeno de estudo. Isto implica combinar e contrastar os resultados cualitativos coas achegas cuantitativas para obter un coñecemento mais completo e complexo da realidade estudada.

O método mixto secuencial explicativo é valioso cando se desexa abordar cuestións de investigación complexas e obter unha comprensión máis profunda e holística dun fenómeno, triangulando datos de diferentes fontes e proporcionando unha análise máis ampla (Escalante-Barrios et al., 2020).

6.4 FASE CUANTITATIVA

Nesta sección, proporcionamos unha explicación detallada dos diversos compoñentes metodolóxicos da fase cuantitativa, incluíndo a selección da mostra, o instrumento empregado (un cuestionario en liña), o proceso de validación e técnicas de análise de datos.

6.4.1 Selección da mostra

A selección da mostra de estudo é un paso crítico no proceso de investigación. Podemos entender por mostra aquel “subconxunto da poboación de interese sobre a cal se recollen datos” (Alzina, 2004, p.143). No caso dunha mostra de carácter cuantitativo, como nesta primeira fase, a representatividade é o pilar fundamental. Isto implica que esa selección deber ser un reflexo do conxunto da poboación de estudo, que de non ser así, non permitiría a xeneralización dos resultados.

No caso desta investigación a poboación está constituída polo profesorado especialista en Educación Musical que, no curso académico 2021-2022, se atopaba impartindo docencia de música na etapa de Educación Primaria en centros públicos, privados ou concertados de Galicia.

Dado que non existe ningún rexistro público dispoñible, e co fin de estimar o total da poboación obxectivo, empregamos como punto de partida o número de institucións educativas que ofrecen Educación Primaria en Galicia. En Galicia existen, segundo os datos da Xunta (citar), 667 centros públicos nos que se imparte a etapa da educación primaria e 187 centros de carácter privado, dando un total de 854 centros. Algúns destes, poden contar con varias prazas para o perfil de educación musical ou mesmo ningunha. Tamén a realidade do mestre itinerante afecta a esta especialidade, así como a dificultade para acceder á información relativa aos centros privados.

Considerando este contexto e co obxectivo de obter un número o máis aproximado posible, decidimos consultar a outras institucións vinculadas á nosa mostra. Identificamos un catálogo de centros públicos elaborado polo sindicato CCOO de ensino en Galicia, actualizado para o curso 2021-2022, que detalla as prazas existentes por especialidade, a partir do cal recompilamos a seguinte información:

Táboa 1. Nº de prazas para a especialidade de Ed. Musical

CEIP	533
CPI	64
CEP	25
CRA	19
CPR	sen datos
CEE	sen datos
Total	641

Partindo da consideración de que a provisión de prazas non implica necesariamente a súa ocupación, e tendo en conta a posibilidade de que varias delas poidan ser atendidas por un profesor itinerante, obtemos, de forma aproximada, que actualmente na nosa mostra totalizamos un conxunto de 641 docentes en centros de natureza pública. En canto aos Centros de Educación Especial (CEE), tampouco temos información acerca do número de mestres que poidan estar a impartir música, dado que, dentro deste réxime de ensino, non se establece a obrigatoriedade

de incluír a materia musical. Non obstante, estamos ao tanto, a través de exemplos concretos e próximos, da existencia de profesorado que, de forma voluntaria, asume esta responsabilidade. Dos centros de carácter privado non puidemos obter datos.

Determinado o tamaño aproximado da poboación, procedeuse a crear un documento que recompilase os datos de contacto de cada centro educativo, especialmente o correo electrónico e o teléfono. Posteriormente, demos comezo ao proceso de distribución do cuestionario a todas as institucións, co obxectivo de recibir resposta por parte do maior número de mestres e mestras de Educación Musical posible.

Finalmente rexistráronse un total de 488 respostas, das cales, logo de excluír aquelas que se atopan en branco ou que foron abandonadas en diferentes puntos, identificáronse 208 como respostas válidas.—En concreto, das 488 que se recolleron na base de datos inicial, 142 atopábanse totalmente en branco. A continuación, existen 138 entradas que completaron á enquisa de forma parcial abandonándoa en distintos puntos da mesma, como se indica no gráfico do número de enquisas completadas. Quedaron polo tanto un total de 208 cuestionarios cubertos de forma completa.

Se tomamos como referencia os datos proporcionados en relación aos centros públicos (considerando que a representación dos Centros de Educación Especial (CEE) e dos Centros Privados apenas alcanzou o 5,3%), podemos concluír que a porcentaxe total obtida corresponde ao 32,5% da poboación.

6.4.2 O cuestionario

O cuestionario é un instrumento estandarizado que permite a recollida eficiente de datos, moitas veces a gran escala, para extraer unha información relevante sobre unha poboación. Trátase dunha ferramenta que, partindo dun conxunto de cuestións, recolle información estruturada sobre unha mostra de persoas. Emprega un enfoque cuantitativo e sintetiza as respostas para describir a poboación de orixe e analizar estatisticamente relacións entre variables de interese (Meneses e Rodríguez-Gómez, 2011).

O cuestionario, sendo un procedemento clásico nas ciencias sociais para a captura e rexistro de datos, mostra ser extremadamente flexible (García, 2003). A súa adaptabilidade abrangue tanto os aspectos cuantitativos como os cualitativos, destacándose pola súa abordaxe menos profunda e impersoal en contraste coa interacción directa dunha entrevista. Ademais, ofrecen a vantaxe de ser unha maneira rápida e económica de consultar un amplo sector da poboación.

Este instrumento é tamén, a técnica emprega nesta investigación para o desenvolvemento desta primeira fase cuantitativa, sendo quen de recoller datos numéricos. Non obstante, tal é como indican autores como Sánchez (2003), a posibilidade de incluír algúns ítems de carácter aberto transforma este instrumento ampliando a súa natureza cuantitativa, aportando adaptación e flexibilidade.

En definitiva trátase dun instrumento de especial relevancia cando a información que pretendemos comprender fai referencia á magnitude dun fenómeno social, así como as súas conexións con outros fenómenos ou o seu porqué e como (Martínez, 2002). Este alcance adquire un matiz de particular importancia, naqueles casos nos que se require a percepción dun amplo e variado número de individuos.

Nos seguintes apartados afondaremos en cada unha das fases seguidas para a súa elaboración: reflexións iniciais, deseño e descrición das dimensións e ítems e por último, a validación.

Reflexións iniciais

Logo de revisar algúns dos múltiples estudos existentes que parten do cuestionario como ferramenta para achegarse ao pensamento docente en Educación Primaria (Chao et al., 2020; Cores, 2023; Pereira et al., 2022; Pinaque, 2021; Tresgallo, 2022; Vicente, 2012) identificamos unha serie de pasos e decisións a tomar que son comúns.

Coincidindo tamén cos pasos establecidos na obra de Meneses e Rodríguez-Gómez, (2011), o aspecto fundamental previo a deseñar un cuestionario é adecuar toda a estratexia deste aos obxectivos da investigación, deseñando preguntas que os representen de maneira efectiva. Isto lévanos a manter antes, durante e mesmo despois das diferentes propostas de preguntas, revisións onde se afonda se cada unha delas esta directamente relacionada cos obxectivos propostos. Eliminando aquelas que pese ao interese que poidan espertar, desvían o sentido da investigación a outras liñas de estudo.

A tipoloxía das preguntas tamén é outro elemento sobre o que reflexionamos. Existindo tanto a posibilidade de formular preguntas abertas, pechadas ou ambas optamos por contar cunha maioría de preguntas pechadas, permitíndonos unha maior xeración de datos cuantitativos, a redución de erros de comprensión así como maior precisión das respostas. Esta decisión parte da necesidade de afrontar esta fase da tese dende unha perspectiva cuantitativa, tendo xa establecido que será a entrevista a que nos permita ampliar a información dun xeito máis libre e comprensivo. Así mesmo, no caso da tipoloxía da información que pretendemos obter (Barnes et al., 1986), contamos con preguntas de carácter factual (aquelas que solicitan información sobre feitos observables) e subxectivas (aquelas que recompilan opinións, crenzas e estados subxectivos dos informantes).

Na elaboración e administración de cuestionarios, é importante ser consciente das posibles tendencias, parcialidades ou discriminacións que poidan xurdir. Estas distorsións nos cuestionarios poden afectar á validez e fiabilidade dos datos recollidos. Algunha das máis comúns teñen que ver coa selección da mostra, cando esta se escolle de xeito non aleatorio ou se o propio grupo está subrepresentado; a *deseabilidade social* (Domínguez et al., 2012) é un punto importante nesta investigación, xa que existe a posibilidade de que algunhas respostas reflicten o que se considera socialmente aceptable no lugar de expresar as súas verdadeiras opinións ou comportamentos. A orde das preguntas tamén pode favorecer grandes diferencias nas súas respostas; a organización do cuestionario, a extensión, o formato das respostas, así como o de participación, tamén pode xerar unha tendencia ao abandono do proceso. Para minimizar estas posibilidades tivéronse en conta unha serie de medidas de mitigación:

- Sesgo na selección da mostra: a mostra á que lle achegaremos o cuestionario é o total poboacional, polo que a representatividade dependerá da porcentaxe á que poidamos chegar.
- Sesgo de non resposta: realizando seguimentos e recordatorios para incrementar as taxas de resposta. Partindo nun primeiro achegamento dos correos electrónicos dos centros educativos, contamos con outras formas de contacto como chamadas telefónicas ou visitas presenciais así como solicitando a colaboración das persoas familiarizadas con estes procesos.
- Sesgo de desexabilidade social será tida en conta a través de preguntas que de forma estratéxica e coidadosa nos faciliten delimitar e observar este proceso, aproveitándoo deliberadamente. Para iso decidimos nun primeiro momento imposibilitar o movemento entre as seccións dentro do propio cuestionario (non se poderá volver atrás ou continuar sen responder ás cuestións presentadas), para evitar que unha preguntas suxestionen a

resposta doutras. Así mesmo, a definición de conceptos chave para a investigación, necesarios para establecer un marco común, tamén poden dar información sobre a resposta que podemos obter nalgúñas preguntas, polo que será aportada aos suxeitos nunha segunda parte. Obtendo así un cuestionario onde as primeiras preguntas non contén con información previa que poida discriminar a resposta.

Así mesmo, rotar a orde das preguntas, asegurar unha claridade e non ambigüidade, e optar por un formato online que permita o anonimato así como a imposibilidade de continuar sen responder, son algunhas das medidas para favorecer tamén o sesgo de motivación e maior representatividade.

A decisión de administrar en formato online o cuestionario fundaméntanse no estendido que se atopa este modelo de emprego de, así como da necesidade de adaptar o cuestionarios á contorna tecnolóxica, considerando as condicións de acceso dos e das participantes perseguindo a maior equidade na participación.

Logo de analizar os beneficios e dificultades que supoñían as diversas plataformas de cuestionario online como *Google Forms*, *Survey Monkey*, *Microsoft Forms* ou *QuestionPro*, foi esta última a que presentaba menos problemáticas. No mundo das enquisas en liña, *QuestionPro* destacounos polo seu enfoque na accesibilidade e na equidade para un público diverso. Coa esta plataforma, as persoas poden participar dende calquera tipo de dispositivos, en calquera momento e en calquera lugar. Iso significa que a participación simplifícase enormemente, o que amplía a gama de persoas que poden involucrarse nas enquisas. Ademais, ofrece opcións en termos de adaptabilidade e accesibilidade. As enquisas poden ser compatibles con lectores de pantalla así como axustar o tamaño da fonte.

No que se refire ás diferenzas con plataformas máis comúns, como o *Google Forms*, destacan varias características que marcan unha clara distinción. Entre estas sobresaen a posibilidade de formato do cuestionario, a capacidade de evitar que os participantes volvan atrás, a posibilidade de organizar as preguntas por bloques e non presentar a enquisa completa ou a opción de previr a continuación sen responder preguntas chave. Ademais, tamén ofrece a opción de personalizar a aparencia e o tipo de letra co obxectivo de facilitar a lectura para os participantes, así como a oportunidade de eliminar a necesidade de empregar unicamente un correo de *Gmail*, mantendo igualmente o anonimato, pero permitindo o acceso con calquera outro provedor de servizo de correo electrónico.

Deseño do cuestionario

Nesta sección, presentarase a estrutura final do cuestionario empregado nesta investigación, incluíndo tanto as dimensións como as preguntas finais. Á hora de planear o deseño deste instrumento tívose en conta a conceptualización e dimensións de análise propostas no *Index for inclusión* (Booth e Ainscow, 2000, 2002)

A revisión dirixiuse tamén a estudos de deseño e creación de instrumentos sobre atención á diversidade (Miranda et al., 2015; Montenegro, 2020); instrumentos para avaliar medidas de atención á diversidade (Álvarez et al., 2002; Ferrandis et al., 2010; A. C. González, 2013; I. Martínez, 2013); e instrumentos sobre a percepción da atención á diversidade do profesorado (Forlin et al., 2011; Montánchez, 2014). É importante resaltar que todas as referencias atopadas, atópanse adscritas á etapa de Educación Secundaria. A procura de ferramentas de análise cuantitativa que vinculen a educación musical coa atención á diversidade resultou na produción dunha cantidade considerable de traballos de fin de grao que centran a súa investigación na

creación destas ferramentas, aínda que este enfoque non ten a mesma prevalencia en estudos de maior relevancia. A versión final do cuestionario, despois de ser validada por un comité de expertos e expertas, contou cun total de 38 preguntas divididas en seis bloques:

- Datos de identificación
- Culturas e políticas do docente especialista en música para a atención á diversidade: información previa sobre a atención á diversidade, estratexias educativas e materiais didácticos
- Formación do profesorado en cuestións relacionadas coas estratexias educativas e materiais didácticos para atender á diversidade na área de música
- Culturas e políticas do docente especialista en música, para a atención á diversidade
- Culturas e políticas do centro educativo (contextualización da práctica docente)
- Prácticas educativas. Uso de materiais didácticos e estratexias educativas na aula de música para a atención á diversidade

Bloque A. Datos de identificación da mostra

Este primeiro apartado do cuestionario responde á necesidade de situar á persoa enquisada dentro dun contexto concreto, a través do cal dar resposta a o obxectivo específico 4 e tamén obter datos significativos para a análise do noso estudo. Tratamos de reunir así información que identifique aspectos cruciais da nosa mostra. Conta cun total de 9 preguntas:

- **Pregunta 1. Xénero**
Pregunta de resposta pechada relativa á identificación do xénero coas opcións: feminino, masculino, non binario, prefiro non indicar e outra.
- **Pregunta 2. Idade**
Pregunta de resposta aberta que no proceso de análise de datos foi categorizada en intervalos. Neste contexto, traballos como o de Pinaque (2021) ou Vicente (2012), destacan este elemento como un factor de influencia significativa, tanto na práctica educativa como no pensamento docente. De igual importancia noutras investigacións asentadas en diversas etapas (Sisto et al., 2021; Suárez-Rodríguez et al., 2012; Tárraga-Mínguez et al., 2020), esta variable permítenos explorar posibles variacións asociadas á traxectoria profesional e aos diversos plans de estudo aos que está vinculada a nosa mostra.
- **Pregunta 3. Formación**
Pregunta de resposta múltiple na que se recollen as seguintes opcións:
 - Diplomatura de Mestre/a de Educación Musical
 - Diplomatura (outras especialidades)
 - Licenciatura
 - Grao en Educación Primaria mención música
 - Grao en Educación Primaria (outras mencións)
 - Dobre Grao en Ed. Infantil e Ed. Primaria
 - Postgraos e/ou mestrado
 - Doutoramento
 - Grao elemental (estudios artísticos segmentados en academias, escolas ou conservatorios)
 - Grao profesional/medio (estudios artísticos segmentados en academias, escolas ou conservatorios).
 - Grao superior (estudios artísticos segmentados en academias, escolas ou conservatorios)

- Outra
- **Pregunta 4. Situación contractual**

Nesta pregunta de resposta pechada danse como opcións: Laboral fixo/ funcionario/a de carreira: destino definitivo

 - Laboral fixo/ funcionario/a de carreira: destino provisional
 - Laboral fixo/ funcionario/a de carreira: funcionario/a en prácticas
 - Laboral temporal: interino/a, substituto/a
 - Outra
- **Pregunta 5. Tipo de centro actual**

Esta pregunta pechada ten como obxectivo caracterizar o tipo de centro no que traballan. Deste xeito, danse como opcións:

 - CEIP (Centro de Educación Infantil e Primaria)
 - CEE (Centro de Educación Especial)
 - CEP (Centro de Educación Primaria)
 - CPI (Centro Público Integrado)
 - CRA (Centro Rural Agrupado)
 - CEEPR (Centro de Educación Especial Privado)
 - Centro Privado
 - Centro Concertado
- **Pregunta 6. Localización do centro**

Pregunta de resposta pechada, con tres opcións de resposta: cidade, vila ou aldea que pretende obter datos sobre as diferencias que se presentan atendendo ás diferentes áreas urbanas ou comunidades humanas.
- **Pregunta 7. Localización do centro: provincia á que pertence**

Pregunta de resposta pechada co mesmo obxectivo que a anterior co engadido de poder levar conta do lugar de procedencia das respostas por provincias.
- **Pregunta 8. Indique os anos de experiencia como docente de Educación Musical.**

Nesta pregunta preténdese indagar o tempo que levan como docentes, xa que diversos estudos afirman que os anos de servizo poden influír no seu comportamento dentro das organizacións. Estudos como o de Roig-Vila et al. (2015), mostran a clara incidencia que tanto a variable xénero como a experiencia docente teñen no uso de determinados materiais e mesmo na tipoloxía de coñecementos. Mesmo cando falamos da importancia que outorga o profesorado a experiencia docente, estudos situados neste contexto cunha mostra similar como Cores, (2023), Pinaque (2021) ou Vicente (2012) observaron que se trata dun condicionante altamente valorado.

Esta é unha pregunta de resposta pechada con sete opcións (menos dun ano; entre 1 e 5; entre 6 e 10; entre 11 e 20; entre 21 e 30; entre 31 e 40; máis de 40) que se formulan a diferentes items (anos de experiencia como docente de Educación Primaria; anos de experiencia impartindo a materia de Educación Musical na etapa de Educación Primaria; anos que leva no centro actual).

	Menos dun ano	Entre 1 e 5 anos	Entre 6 e 10 anos	Entre 11 e 20 anos	Entre 21 e 30 anos	Entre 31 e 40 anos	Máis de 40
Anos de experiencia como docente en educación primaria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anos de experiencia impartindo a materia de educación musical na etapa de primaria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anos que leva no centro actual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figura 10. Modelo de pregunta para o ítem anos de experiencia na Ed, Musical

Obtemos, deste xeito, tres respostas pechadas que nos mostran o tempo de experiencia docente do profesorado especialista en Educación Musical na etapa de Educación Primaria.

• **Pregunta 9. Experiencia fóra da docencia en educación primaria**

Moi relacionada coa pregunta anterior, esta novena cuestión lévanos a plasmar a realidade do profesorado galego. A educación musical en Galicia atópase espallada entre o sistema regulado e o no regulado, existindo unha gran cantidade de mestres e mestras que forman parte de colectivos sen ánimo de lucro como as asociacións e outras institucións onde imparten aulas de música tradicional, entre outras moitas opcións. A experiencia artística tamén é outro elemento que pode identificar a este profesorado, do mesmo xeito que mestres e mestras de educación física poden contar ou ter contado cunha carreira deportiva alén do sistema educativo. Analizar de que xeito esta realidade de experiencia docente fóra da Educación Primaria inflúe na súa práctica educativa e na concepción da música como ferramenta de atención á diversidade, é unha das oportunidades que nos achega esta investigación.

Créase polo tanto unha pregunta -como na anterior- con 8 opcións de resposta (non teño experiencia neste ámbito; menos dun ano; entre 1 e 5; entre 6 e 10; entre 11 e 20; entre 21 e 30; entre 31 e 40 e máis de 40) para 5 ítems (docencia en escolas de música; docencia en asociacións (ou outros colectivos); impartindo cursos, obradoiros, talleres (música e/ou baile); experiencia como artista (música e/ou baile); experiencia en concertos didácticos ou proxectos similares (interpretación e/ou dirección)

	Non teño experiencia neste ámbito	Menos dun ano	Entre 1 e 5 anos	Entre 6 e 10 anos	Entre 11 e 20 anos	Entre 21 e 30 anos	Entre 31 e 40 anos	Máis de 40
Docencia en escolas de música	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Docencia en asociacións (ou outros colectivos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Impartindo cursos, obradoiros, talleres (música e/ou baile)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiencia como artista (músico/a ou bailador/a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiencia en concertos didácticos ou proxectos similares (interpretación e/ou dirección)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figura 11. Modelo de pregunta para o ítem anos de experiencia fóra da docencia

Bloque B. Culturas e Políticas do docente especialista en música para a atención á diversidade: información previa sobre a atención á diversidade, estratexias educativas e materiais didácticos

Con este bloque pretendemos achegarnos ó pensamento docente en torno ás culturas e políticas sobre a atención á diversidade. Esta parte do cuestionario non conta con definicións nin consideracións a ter en conta para a súa resposta, o que supón unha forma de analizar os conceptos previos dos que partimos, sen caer no xa denominado “*sesgo de desexabilidade social*”. Antes de aportar definicións que nos permitan partir dun marco común e así analizar as respostas dun xeito cuantitativo, considerouse importante aproveitar a ocasión para valorar as ideas previas das que parte a nosa mostra. Ver se dende a propia conceptualización dos termos chave desta investigación, xorden diferencias destacables. Este bloque contén un total de 3 preguntas.

- **Pregunta 1. Ten alumnado con diversidade na aula?**

Esta pregunta de resposta escrita, ten o obxectivo de comezar a recompilar información sobre o termo “diversidade” é asociado a outros como “diversidade funcional” ou mesmo “discapacidade” polo profesorado galego enquisado. Ou se pola contra, se asocia a unha condición humana innata, facendo imposible a súa inexistencia nunha aula na que participen seres humanos. Acadará distintos significados en relacións a ítems posteriores.

- **Pregunta 2. Como definiría a atención á diversidade?**

Pregunta aberta de resposta escrita que xorde co mesmo obxectivo que a anterior, valorar se a concepción da diversidade é un feito extraordinario, cuxa atención polo tanto debe ser específica, ou se é un feito ordinario presente en todas as aulas.

- **Pregunta 3. Indique o seu nivel de acordo coas seguintes afirmacións**

Esta última pregunta, a máis longa do bloque, preséntase seguindo o modelo de escala Likert de 5 valores: totalmente en desacordo, en desacordo, non teño opinión formada, de acordo e totalmente de acordo. Estes polos serven para situar cuantitativamente as respostas aportadas as seguintes afirmacións:

- A atención á diversidade de todo o alumnado nas aulas ordinarias resulta utópica na práctica
- O alumnado con necesidades específicas de apoio educativo (NEAE) estaría mellor atendido en centros específicos de Educación Especial.
- Traballar con alumnado con NEAE é un traballo engadido para o profesorado
- Para atender á diversidade, é preciso facer adaptacións significativas do currículo (AC)
- As necesidades educativas do alumnado son responsabilidade principalmente do Departamento de Orientación.
- Atender ó alumnado con NEAE é responsabilidade de todo o profesorado.
- Considérome suficientemente capacitado como para afrontar a atención á diversidade na miña aula.
- Para atender á diversidade na aula é preciso: unha adecuada ratio profesor-alumno
- Para atender á diversidade na aula é preciso: formación específica
- Para atender á diversidade na aula é preciso: motivación e interese profesional do docente.
- Para atender á diversidade na aula é preciso: coordinación entre o profesorado.
- Para atender á diversidade na aula é preciso: unha lexislación actualizada

- Para atender á diversidade na aula é preciso: de recursos (materias e humanos) específicos e /ou extraordinarios
 - Considero suficiente a miña formación en relación aos materiais didácticos e musicais en canto a atención á diversidade en Ed. Primaria. (deseño, adaptación e avaliación)

Bloque C. Formación do profesorado en cuestións relacionadas coas estratexias educativas e materiais didácticos para atender á diversidade na área de música

Este terceiro bloque está composto por 6 preguntas que teñen por obxectivo recoller información sobre a formación inicial e continua que posúe o profesorado enquisado con respecto ás estratexias educativas e aos materiais didácticos empregados para atender á diversidade do alumnado.

Neste sentido, tamén é esencial recoller a perspectiva dos participantes sobre as experiencias de formación e a súa preparación para traballar cos materiais didácticos musicais. Examinando para iso a perspectiva do profesorado en relación á súa propia formación, á oferta e demanda existente, á calidade, á organización e ás oportunidades que esta ofrece.

A formación do profesorado resulta ser un punto central nas recentes investigacións no contexto galego, como se evidencia nas conclusións presentadas por Pinaque (2021), nas que se destaca que o 82% do profesorado non se sente debidamente preparado. Nesta mesma liña, estudos sobre o profesorado galego especializado en música (Cores, 2023; Vicente, 2012) adiantan que a insatisfacción coa formación proporcionada polas universidades, tanto a inicial como a continua, é notábel.

Neste terceiro bloque, aparece a necesidade de introducir un conxunto de definicións que orienten tanto á investigadora como aos entrevistados, preparando o terreo para a análise das respostas proporcionadas. Estas definicións axudan a establecer un entendemento común e claro dos termos empregados no cuestionario. A relevancia deste paso é clara: permite por un lado eliminar a ambigüidade, evitando interpretacións equivocadas e asegurando que todos entendan as preguntas dunha maneira uniforme; garante maior consistencia e validez das respostas, xa que unha comprensión máis sólida tende a resultar en respostas válidas e pertinentes; e facilita a recollida e a análise de datos, permitindo a contextualización das preguntas nun marco común para reflexión e análise. Os termos definidos foron diversidade, estratexias educativas e materiais didácticos:

- **Diversidade:** é aquela característica intrínseca aos seres humanos, pola cal cada persoa ten un xeito diferente de pensar, sentir e actuar. Falamos de diferentes capacidades, habilidades, necesidades, intereses, ritmos e estilos de aprendizaxe, maduración, condicións socioculturais, sociolingüística, de xénero, relixiosas, etc. e non só a aquelas diversidades con base clínica e/ou diagnóstica (ex. diversidade funcional, dislexia, TEA, trastornos de conduta, etc.).
- **Estratexias educativas:** son aqueles métodos, enfoques ou planos de acción que os docentes ou educadores empregan para facilitar o proceso de aprendizaxe dos estudantes. Estas estratexias inclúen a selección de recursos didácticos, a organización das actividades de ensino-aprendizaxe, a adaptación ao nivel de comprensión dos estudantes, e a creación dun ambiente propicio para o aprendizaxe
- **Materiais didácticos:** aqueles recursos impresos, dixitais, híbridos e manipulativos, dirixidos ao alumnado e profesorado, elaborados intencionalmente para o ámbito educativo escolar, co propósito fundamental de contribuír a facilitar o proceso de

construción do coñecemento. Adoitan presentarse baixo variadas formas e sistemas simbólicos e estar ao servizo dun programa ou proxecto educativo.

- **Pregunta 1. Recibiu formación sobre atención á diversidade. No ámbito da Educación Musical?** (indicar se nas diferentes institucións que se mostran, recibiu ou non esta formación, podendo ser inicial e/ou continua ou ningunha. Deixar en branco aquelas institucións nas que non participou).

Pregunta de resposta múltiple en escala de tres opcións (ningunha, inicial e/ou continua), coa que se pretende establecer, baixo a percepción do profesorado, que institucións ou espazos ofertan formación (inicial, continua ou ambas) sobre atención á diversidade dentro da Educación Musical. Os ítems propostos foron:

- Universidade
 - Conservatorio
 - Escolas de música
 - Asociacións
 - Institucións privadas (empresas de formación, etc.)
 - Sindicatos
 - Movemento de Renovación Pedagóxica
 - Formación non regrada con outras persoas (compañeira/os
 - etc.)
 - Autoformación (redes sociais, medios de comunicación, plataformas autodidactas, lecturas...etc.)
 - No propio centro de traballo
- **Pregunta 2. En canto á formación sobre os materiais didácticos musicais, en que grao valora a oferta formativa existente para a aprendizaxe sobre o deseño, o uso e a avaliación dos mesmos?**

Pregunta de resposta pechada en escala Likert de 5 ~~con cinco~~ opcións de resposta (non hai oferta, hai pouca oferta, descoñézo, hai suficiente oferta e hai moita oferta). O obxectivo desta pregunta é coñecer o nivel de oferta formativa que percibe o profesorado enquisado en canto aos seguintes ítems:

- Deseño de materiais didácticos musicais
 - Uso de materiais didácticos musicais
 - Avaliación de materiais didácticos musicais
 - Deseño Universal para a Aprendizaxe (DUA) e materiais didácticos musicais
- **Pregunta 3. En canto aos materiais didácticos musicais, puido asistir ou asiste actualmente a formacións sobre?**

Esta pregunta mantén o mesmo formato e contido que a anterior, pero afonda na asistencia as diferentes formacións a través dunha escala Likert de 5 opcións: non asistín nunha unha formación, asistín a poucas formacións, asistín a bastantes formacións e asistín a moitas formacións), para os mesmos ítems da pregunta 2.

- **Pregunta 4. No caso de SI ter asistido nalgún momento a formacións en torno a materiais didácticos musicais, estaba integrada a atención á diversidade na programación? (selección, adaptación, creación en torno ás necesidades do alumnado, etc.) Deixar en branco aquelas opcións (filas) sobre as que non asistiu a ningunha formación.**

Esta pregunta relacionase directamente coas respostas da anterior, dando lugar a información en canto ás formacións nas que si participaron, e achegando a percepción sobre canto de integrada se atopa a atención á diversidade na programación deses cursos. De novo, unha escala Likert de 5 opcións (non inclúen este aspecto, inclúeno

dun xeito superficial, descoñézo, está bastante incluído, está moi incluído) para os mesmos ítems das preguntas 2 e 3.

- **Pregunta 5. No caso de NON ter asistido a estas formacións (ou menos das que desexaría), cal é o motivo? (marcar tantas como considere).**

Pregunta de resposta múltiple relacionada coa información aportada na pregunta anterior. Preséntanse unha serie de ítems que reflexan diferentes motivos ou causas para non asistir a formacións deste tipo:

- Conciliación familiar /persoal
 - Mobilidade
 - Falta de interese
 - Económicos
 - Calidade da formación
 - Incompatibilidade horaria
 - Non preciso destas formacións
 - Outros motivos
- **Pregunta 6. Como de necesaria considera, para o desenvolvemento da súa actividade docente en Educación Primaria, a formación específica sobre materiais didácticos musicais e a súa adaptación á diversidade do alumnado (deseño, uso e avaliación)**

A finalidade desta pregunta de resposta pechada é coñecer a percepción do profesorado acerca da importancia que outorgan á formación específica sobre deseño, uso e/ou avaliación de materiais didácticos musicais dende a perspectiva de atención á diversidade. As respostas propostas establécense nunha escala de valor que parte do grado mínimo (innecesaria) ata o máximo (moi necesaria).

Bloque D. Percepción docente: culturas e políticas do docente especialista en música, para a atención á diversidade

Neste bloque inclúense ítems sobre a percepción da utilidade destes coñecementos na práctica educativa, referidos a valoración da diversidade e da música como posible recurso para atender a mesma (recurso integral, interdisciplinario, globalizado...); así como políticas docentes referidas a conceptos como diversidade, inclusión, N.E.A.E. , N.E.E., etc. Este bloque ten como obxectivo ser comparado coas opinións recollidas no Bloque B (previo ás definicións conceptuais).

- **Pregunta 1. Indique o seu nivel de acordo coas seguintes afirmacións:**

Preséntase un primeira pregunta de tipo Likert con 5 opcións (totalmente en desacordo, en desacordo, non teño opinión formada, de acordo e totalmente de acordo), para valorar as diferentes afirmacións propostas:

- O proceso de inclusión total do alumnado na aula de educación musical xera moitos problemas
- O alumnado con NEAE ou NEE podería aproveitar mellor o tempo se non asistise á educación musical (máis horas con especialistas / titor/a / profesorado de apoio)
- O alumnado sen necesidades específicas ve limitado o seu progreso na consecución de obxectivos na área de música cando contamos con alumnado con necesidades específicas na aula profesorado especialista de música ten as mesmas esixencias que o profesorado titor/especialistas (AL, PT, orientación) no traballo co alumnado con NEAE

- A música é unha área independente, polo que a coordinación, colaboración ou traballo con outras áreas (matemáticas, ciencias, etc.) é pouco funcional.
- Considero que os contidos en canto á interpretación musical incluídos para a área de educación musical no currículo de educación primaria, son os apropiados
- A música é unha ferramenta especialmente dificultosa para atender á diversidade na aula
- As habilidades e destrezas propias do alumnado para a área artística (música e danza), son un aspecto importante na consecución do currículo de educación primaria.
- Considero que algunhas diversidades como as auditivas, as visuais, e/ou as conductuais imposibilitan a aprendizaxe da educación musical.
- Considero que os contidos en canto á escoita incluídos para a área de educación musical no currículo de educación primaria, son os apropiados
- A aula de música favorece as condutas disruptivas do alumnado menos implicado
- Aproveitamos a música para a resolución de conflitos entre o alumnado
- O alumnado con condutas disruptivas debe ter un espazo na aula para diminuír estas respostas (espazos apartados dos compañeiros e compañeiras, espazos sen distraccións, etc.).
- A música pode axudar a favorecer a relaxación e a atención do alumnado con condutas disruptivas
- Non todo o alumnado poderá adquirir as aprendizaxes relevantes da área polas súas características persoais
- Considero que os contidos en canto a música, movemento e danza incluídos para a área de educación musical no currículo de educación primaria, son os apropiados
- **Pregunta 2. Como docente, como valora vostede a importancia que ten a adquisición, por parte do alumnado, dos diferentes tipos de contidos asociados á educación musical en Educación Primaria? (sendo 1 a menor e 3 a maior importancia)**

Nesta pregunta de resposta pechada os/as docentes deben indicar o nivel de importancia que atribúen aos diferentes tipos de contidos na súa disciplina (conceptuais, procedimentais e actitudinais) empregando para iso nunha escala de valor ascendente de tres puntos. O tema da xerarquía de contidos na Educación Musical, tal como foi abordado por Hemsy De Gainza (2010), ten sido un motivo de debate. Estudos recentes como o de Linares (2020) ou Moliner et al. (2022), indican que esta xerarquía está a perder relevancia, cun profesorado que da cada vez máis importancia ao actitudinal. Esta tendencia é observada noutras disciplinas (Robles et al., 2015), como a Educación Física, pero non temos información similar sobre a Educación Musical, especialmente no contexto galego.

- **Pregunta 3. Marque aqueles contidos que mostran maior dificultade na súa adquisición por parte do alumnado (marcar cantos considere).**

En relación á pregunta anterior, comezar co valor que o profesorado concede aos contidos e establecer unha conexión directa coa súa complexidade permítenos entrelazar a información e analizar a relación entre a dificultade e a relevancia. Propóñense para iso unha pregunta de resposta múltiple que abrangue unha serie de ítems cos principais

contidos que podemos atopar na Educación Musical en Educación Primaria (Xunta de Galicia, 2014).

- Ningún contido é máis difícil que outro
 - escoita activa (recoñecemento de instrumentos, melodías, etc.) Coñecemento de instrumentos, músicas, danzas e culturas doutros países
 - Música tradicional galega
 - Baile tradicional galego
 - Contidos teóricos
 - Solfexo (lectura)
 - Solfexo (entoación)
 - Ditados melódicos e/ou rítmicos
 - Creación de pezas musicais
 - Expresión corporal (danza e movemento)
 - O ritmo (recoñecemento do corpo e a rítmica)
 - Uso de recursos dixitais
 - Práctica instrumental guiada (a través da lectura/solfexo ou similar)
 - Práctica instrumental improvisada (interpretación libre)
 - Conciencia corporal
 - Canto / Entoación
 - Memorización de cancións
 - Posibilidades sonoras e expresivas propias
 - Identificación do corpo como instrumento
 - Memorización de coreografías
 - Outra
- **Pregunta 4. Valore do 1 ao 5 a importancia dos seguintes elementos para a adquisición dos obxectivos da materia de educación musical en educación primaria (sendo 1 o menos importante e 5 que máis)**

Existen varios estudos que delimitan algunhas das problemáticas ou dificultades que afronta o profesorado especializado en educación musical no seu día a día (S. Lorenzo et al., 2015; Mateos-Moreno, 2008), destacando a relación entre o número de estudantes e profesores, os recursos educativos e o currículo educativo como os principais factores. Para actualizar estas hipóteses dentro do contexto galego, propónse unha pregunta de escala Likert de 5 polos numerados do 1 ao 5 ascendente para o grao de “importancia”. O obxectivo desta pregunta é analizar que elementos percibe o profesorado galego especialista en educación musical como relevantes para acadar os obxectivos da materia. Deste xeito e cruzando estes datos coas preguntas 2 e 3 podes obter unha panorámica en torno a dificultade dos contidos, relevancia dos mesmos para o profesorado e variables que afectan na consecución dos mesmo e polo tanto, nos obxectivos da materia. As variables propostas foron:

- Actitudes do alumnado
- Aptitudes do alumnado
- Selección do material didáctico por parte do docente
- Deseño do material didáctico por parte do docente
- Elaboración, selección ou adaptación do material por parte do alumnado.
- Adaptación do material didáctico ao alumnado
- Metodoloxía do docente
- Horas da materia á semana
- Necesidades educativas presentes na aula

- Recursos da aula
 - Profesorado de apoio e/ou especialista
 - Ratio por aula
 - propio currículo establecido lexislativamente
 - Recursos do centro (materiais e humanos)
 - Recursos dispoñibles na aula
 - Formación do profesorado
 - Sensibilidade do alumnado á arte
 - Sensibilidade do profesorado á arte
- **Pregunta 5. Outros elementos que considere importantes para a superación da materia de educación musical en educación primaria.**
Pregunta con cadro de texto de resposta aberta no que incluír algún outro elemento que no se tivera en conta na pregunta anterior.

Bloque E: Culturas e políticas do centro educativo: contextualización da práctica docente

Este bloque de preguntas pretende contextualizar a práctica docente no contexto concreto do centro, afondando en tres ámbitos clave dos mesmos. O primeiro deles fai referencia ás actitudes e aptitudes, procurando con iso comprender as disposicións e habilidades tanto dos profesionais que conforman o centro como toda a comunidade educativa. Aspecto que tende a ter un impacto significativo na calidade da educación musical (Carbajo e Lacárcel, 2005).

O segundo ámbito ao que aludiremos é aquel referido aos recursos dispoñibles, en canto ao conxunto de medios materiais e humanos dedicados á música dende o centro educativo.

E por último, a participación da comunidade educativa tamén será un punto de valoración. Todos estes elementos reflexan a importancia e apoio que pode recibir (ou non) a educación musical no noso contexto educativo e observar se a existencia ou baixo a percepción do profesorado.

- **Pregunta 1. Que valoración se fai no centro da importancia da Educación Musical? (Pode marcar varias)**
Esta pregunta busca explorar e comprender a valoración outorgada ao campo da Educación Musical no contexto específico que os envolve. La pregunta busca obter una avaliación ou apreciación da importancia atribuída a la Educación Musical dentro dese contorno particular cunha posibilidade de resposta múltiple a través dos seguintes ítems:
- Non se valora nada
 - Só se valora á hora de organizar festivais
 - É considerada unha área extraescolar ou independente, de menos valor que áreas como matemáticas ou linguas A súa importancia é elevada
 - Todo / gran parte do profesorado sabe do valor da educación musical e integra elementos da mesma dentro das súas áreas.
 - Forma parte de proxectos globalizados con outras materias (coordinación ou colaboración entre o profesorado de Educación Musical e o resto de persoal docente e especialista na creación de proxectos ou actividades
 - Outra:
- **Pregunta 2. Valore o presuposto co que conta para a adquisición de materiais**
Pregunta de resposta pechada con 3 opcións (inexistente, insuficiente e suficiente), para medir se o presuposto co que conta o profesorado especialista en música para a súa materia é percibido como suficiente ou non, e de que xeito isto pode influír (cruzando os datos) na percepción da súa práctica docente.

- **Pregunta 3. Como é a relación entre o departamento de orientación e a súa materia?**

En cando aos medios humanos e ao apoio que percibe o profesorado, afondamos na relación directa co departamento de orientación con diferentes opcións de resposta múltiple (exceptuando a primeira opción, de opción exclusiva):

- Non existe relación algunha
- Forma parte activa na planificación previa da materia
- Aporta axuda ante situacións ou necesidades concretas que poden xurdir ao longo do curso
- Outra:

- **Pregunta 4. En que grao diría que as familias son un apoio para a valoración da música no centro, participando ou programando actividades relacionadas coa música?**

Con similar obxectivo que na pregunta anterior pero afondando na relación coas familias, propóñense 5 puntos de valoración: nulo, baixo, medio, alto ou moi alto.

- **Pregunta 5. Como valora o nivel de accesibilidade/adaptación do centro para todo o alumnado**

Para final, facemos referencia ao contexto físico no que se sitúa o noso profesorado enquisado, o cal te que avaliar entre unha escala de 4 puntos (inexistente, insuficiente, adecuado ou moi adecuado) o nivel de accesibilidade co que conta o centro educativo.

Bloque F. Prácticas educativas: uso de materiais didácticos e estratexias educativas na aula de música para a atención á diversidade

Este último bloque de preguntas céntrase en aspectos organizativos e metodolóxicos relacionados coa atención á diversidade no contexto da ensinanza da música. Aquí, o noso interese radica en comprender como se afronta á diversidade do alumnado dentro da clase de música. Primeiramente, exploramos as habilidades e competencias do profesorado para xestionar a diversidade na aula. Iso inclúe a súa capacidade para adaptar a súa ensinanza ás diferentes formas de aprendizaxe e necesidades individuais do alumnado. Tamén avaliamos procesos e estratexias empregadas para fomentar a inclusión e a participación de todos os estudantes nas actividades musicais. Iso pode abranguer desde a selección de repertorio e métodos de ensinanza ata a forma en que se organizan as actividades e se promove a colaboración entre o alumnado. Ademais, investigamos os recursos e materiais dispoñibles para apoiar a atención á diversidade no ámbito musical. Iso podería incluír instrumentos musicais adaptados, tecnoloxía de apoio ou material didáctico especializado.

- **Pregunta 1. Que tipo de espazo utiliza vostede para impartir as clases de educación musical? Teña en conta o contexto previo aos protocolos de adaptación á COVID-19**

Pregunta de resposta pechada con dúas opcións: aula específica de música ou outros espazos habilitados non específicos. A realidade dos centros educativos leva, en ocasións, a habilitar espazos non específicos para o desenvolvemento da educación musical, sendo a propia aula ordinaria do alumnado nalgúns casos, ata outros espazos dentro do centro educativo. Valorar non só a situación xeral senón como inflúe isto na práctica educativa é o obxectivo desta pregunta.

• **Pregunta 2. Como é a aula de música? Ou, de non ter, como é o espazo dedicado a esta materia? (Indicar ás que correspondan)**

En estreita relación coa anterior pregunta, a habilitación do espazo ou aula dedicado á educación musical é un elemento prioritario. A organización e distribución interna da aula, a sonoridade e a relación coas aulas próximas pode converterse nunha realidade que dificulte a práctica educativa, así como a atención ao alumnado que nela se atopa. Proponse unha pregunta de resposta múltiple con diferentes ítems permitindo seleccionar tantos como considere:

- No espazo principal da aula están as mesas e cadeiras para cada alumno/a
 - No espazo principal da aula hai mesas grupais
 - O espazo principal é aberto e sen mobiliario
 - Hai recunchos de instrumentos, biblioteca, espazo para baile, etc.
 - Hai espazos para uso libre de instrumentos
 - Só hai espazo para mesas e cadeiras que movemos cando o precisamos.
 - O espazo onde se sitúa a aula está debidamente insonorizado
 - A sonoridade/ escoita dentro da aula de música vese dificultada polo espazo, ventás, mobiliario, teitos altos...etc.
 - A sonoridade/escoita dentro da aula de música é a adecuada
 - As aulas próximas vense condicionadas polo son que sae da aula de música
 - Hai espazo para bailar, movemento, psicomotricidade
 - Hai diferentes espazos con diferentes sonoridades que empregamos por todo o centro (patio, biblioteca, corredores, auditorio, etc.)
 - O espazo da aula de música adecúase ás necesidades do meu alumnado (cadeiras de rodas, espazos para a relaxación, etc.)
 - Outra
- **Pregunta 3. Indique, en primeiro lugar, o nivel de uso e coñecemento que ten dos seguintes materiais didácticos, para despois sinalar se cree que este é un material flexible (deixando en branco esta cela se non lle parece flexible)**

Esta pregunta é posiblemente das máis complexas e longas de todo o cuestionario. O obxectivo desta é recoller información sobre o nivel de familiaridade, uso e percepción de flexibilidade dun conxunto de materiais didácticos relacionados coa música. Ao obter respostas a esta pregunta, preténdese obter unha visión xeral non só sobre os materiais que usa o profesorado enquisado, senón como se relacionan con estes materiais no contexto da educación musical. Esta información pode ser útil para avaliar a efectividade destes materiais, e se a flexibilidade (unha das principais condicións que debe conter un material para adaptarse ao alumnado) é un elemento que o profesorado ten en conta cando selecciona un material ante outro. Dada a dificultade para incluír todos materiais existentes e/ou dispoñibles actualmente nas aulas de educación primaria en Galicia partimos dunha clasificación ampla (materiais didácticos dixitais, libro de texto, fichas educativas, instrumentos musicais, videoxogos, materiais adaptados á diversidade cultural, materiais adaptados á diversidade funcional, e materiais de creación propia) que á vez se atopan descomposto en diferentes ítems:

- Programas informáticos (software) ou aplicacións:
 - lectura de partituras
 - creación de partituras
 - composición
 - biblioteca de instrumentos
 - produción musical

- baile
 - práctica instrumental
- Fichas:
 - lectura musical
 - linguaxe musical
 - teoría musical
 - historia da música
 - práctica instrumental
 - baile
 - canto
- Instrumentos para o uso do alumnado
 - frauta doce
 - Ukelele
 - Acordeón
 - Guitarra
 - Piano
 - instrumental Orff: metalófonos, xilófonos, triángulos, carillóns, caixa chinesa, claves, etc.
 - tubos sonoros
 - Instrumentos de música tradicional Galicia: pandeireta, gaita, pandeira, pandeiro, cunchas, etc.
 - Materiais electrónicos (sintetizador, instrumentos midi, etc.)
- Libro de texto
- Videoxogos
- Bailegrama
- Cancioneiros (Dorothea Schubert, Alan Lómax, etc.)
- Recollidas de música tradicional: propias, bancos como o APOI, etc.)
- Institucións próximas (museos, artesáns, luthiers, etc.)
- Materiais adaptados
 - auditivamente
 - a nivel motor
 - estimulación sensorial
 - visualmente
- Materiais para traballar o sopro / respiración
- Material creado polo propio alumnado
- Material creado polo mestre/a
- **Pregunta 4. Hai algún outro material que considere necesario para poder desenvolver unha educación musical adaptada a todas as potencialidades do seu centro/contexto próximo?**

Pregunta relacionada directamente coa anterior e que nace da imposibilidade de coñecer todos os materiais e recursos que emprega, coñece ou valora o profesorado galego especialista en música. Proponse un cadro de texto de resposta aberta.
- **Pregunta 5. Seleccione as afirmacións que se correspondan coa realidade do seu centro/entorno educativo en relación recursos didácticos dixitais e aos materiais didácticos dixitais...**

O obxectivo desta pregunta é obter información sobre o uso e a familiaridade cos recursos e materiais didácticos dixitais no entorno educativo do enquisado. A través das respostas proporcionadas, procúrase entender como se están a utilizar as ferramentas

dixitais na ensinanza e no aprendizaxe da educación musical, pero tamén as estratexias coas que se relaciona o uso dun ou doutro material. Ao seleccionar as afirmacións que se corresponden coa realidade do seu centro ou entorno educativo, obterase unha imaxe máis clara da adopción e o alcance destas ferramentas. O que empregaremos para avaliar a dixitalización da educación, identificar áreas onde se poden mellorar ou ampliar os recursos dixitais e comprender como estas ferramentas impactan na ensinanza e no aprendizaxe no contexto específico, así como a súa relación cos datos obtidos noutras preguntas, especialmente os datos de identificación por idade, formación e/ou xénero. Proponse para iso, unha pregunta de resposta múltiple cos seguintes ítems:

- Non emprego este tipo de recursos e / ou materiais
 - Emprego aula virtual (dende antes da COVID-19)
 - Alumnado fai uso de programas informáticos (software) para crear ou compoñer, bibliotecas de instrumentos, lectura, solfexo, etc.
 - Emprego programas informáticos (software) para crear, compoñer, bibliotecas de instrumentos, lectura, solfexo, etc.
 - Emprego plataformas como fonte de información para o alumnado (redes sociais, vídeos ou plataformas de busca de información)
 - Emprego plataformas como fonte de información para o profesorado (vídeos, redes sociais ou plataformas de busca de información)
 - Emprego recursos para que o alumnado deseñe e cree materiais didácticos
 - Emprego recursos para deseñar e crear os meus propios materiais didácticos
 - Outra
- **Pregunta 6. Valore o grao de importancia que teñen para vostede os seguintes criterios á hora de seleccionar materiais musicais educativos:**

A flexibilidade á hora de seleccionar un material foi un punto esencial da pregunta 3 deste mesmo bloque, pero sabemos que non tende a ser o único elemento que inflúe. Proponse para afondar máis nese criterio selector unha pregunta de escala tipo Likert de 5 polos de valoración da importancia con grados numéricos ascendentes entre o 1 e o 5 para os seguintes ítems:

- Tipoloxía do coñecemento que integra
- Facilita a atención do alumnado
- Goce do alumnado, motivación
- Economía da unidade familiar
- Presuposto da súa aula
- Valores que promove o material
- Flexibilidade do material en canto ao uso
- Adaptación ao contexto sociocultural
- Adaptación ás necesidades do alumnado
- Transversalidade do material
- Existencia dese material no centro
- Suxestións das editoriais

- **Pregunta 7. Ten alumnado con diversidade funcional na aula?**

Tendo xa claro que ante a pregunta, “ten alumnado con diversidade?” coa que se abría este cuestionario, a resposta facía referencia á conceptualización da diversidade polo profesorado, consideramos convinte valorar tamén a realidade das aulas galegas de música para saber a presenza de alumnado que poida presentar necesidades específicas de apoio educativo. Para iso créase esta pregunta de resposta pechada con dúas únicas opcións: si ou non.

- **Pregunta 8. Na aula de música, con alumnado con diversidade funcional (marque as que considere)**

Esta pregunta ten como obxectivo coñecer a estratexia educativa seguida nunha aula onde si hai presenza de alumnado con diversidade funcional. Para iso propónse unha pregunta de resposta múltiple con diferentes estratexias posibles:

- Emprego o mesmo material, pero adáptoo para o alumnado con diversidade funcional
- Emprego material específico de acordo as súas condicións funcionais
- O alumnado é quen se adapta aos materiais que emprega todo o grupo
- Tendo en conta que non conseguen chegar aos obxectivos do resto, coa súa presenza e bo comportamento é suficiente.
- Creo grupos de traballo homoxéneos (todo o alumnado con diversidade funcional xunto)
- Creo grupos de traballo heteroxéneo (alumnado con diversidade funcional e sen ela)
- A adaptación curricular significativa é o recurso máis empregado con eles/as.
- Aínda que non acaden os contidos (xerais ou da propia adaptación) superan a materia
- Parto dos seus intereses e habilidades
- Non supón ningunha variación na programación da aula
- O equipo de orientación colabora no meu traballo con este alumnado mediante:
 - recursos humanos (especialistas para apoio dentro da aula)
 - orientacións e/ou guías de traballo
 - apoio na adaptación do material
 - apoio na selección do material
 - apoio na programación xeral de aula
 - apoio nas metodoloxías que emprego
 - outra
- **Pregunta 9. Integra as seguintes metodoloxías ou estratexias na súa materia con todo o alumnado? (Marque tantas como considere)**

Para afondar na cuestión das estratexias educativas pero dende un prisma xeral de aula, propónse unha pregunta de resposta múltiple cos seguintes ítems:

- Promover o traballo cooperativo entre o alumnado
- Promover o traballo autónomo do alumnado
- Levar a cabo actividades de creación propia (creacións de instrumentos, creación de música/danza, proposta de actividades, dinámicas, etc.)
- Partir dos intereses e recursos do propio alumnado
- Partir das habilidades do alumnado
- Partir das dificultades do alumnado

- Proporcionar momentos de libre elección ao alumnado (xogo, lectura, tocar instrumentos...etc.)
- Outra
- **Pregunta 10. O motivo polo que non conta con algunhas destas metodoloxías é:**
A última pregunta deste cuestionario pretende resolver unha incógnita relevante para esta tese, cales son os principais motivos para que un mestre/mestra non inclúa metodoloxías de traballo que, tal e como sinalan as investigacións dos últimos anos (Aróstegui, 2012; Arriaga et al., 2012; M. M. Bernabé-Villodre, 2012; Caro, 2022; Riaño et al., 2022) son eficaces na motivación, calidade e eficacia da formación, así como por suposto, na atención á diversidade do alumnado? Preséntase unha pregunta de resposta múltiple cos seguintes ítems:
 - Inclúo todas estas metodoloxías
 - Falta de tempo na sesión
 - Moitos contidos para poucas horas
 - Non son interesantes nesta área
 - Falta de recursos
 - Alumnado non participa con esas metodoloxías
 - Outra
- **Pregunta 11. Comentarios/Suxestións**
Para pechar, e para deixar un espazo de comentario, debate, dúbidas ou mesmo solicitar manterse ao tanto dos resultados ou participar nas seguintes fases da investigación, créase un cadro de texto aberto para participación libre e aberta.

Validación

A validación dun instrumento creado *ad hoc* para unha investigación é un proceso esencial que garante a validez dos datos obtidos, permitindo que os resultados reflictan de maneira precisa e consistente as variables que se pretenden medir na investigación.

No marco da nosa investigación, sometemos o noso instrumento a un rigoroso proceso de validación de contido mediante a denominada avaliación de expertos, unha práctica comunmente empregada en situacións semellantes (Barroso e Cabero, 2013). Segundo a visión de Ruiz (2002), o obxectivo da validación de contido radica en determinar en que medida os elementos do instrumento reflicten fielmente o conxunto de contidos que se buscan medir na propiedade en cuestión. En canto á metodoloxía aplicada, este autor tamén destaca que, ao contrario doutras metodoloxías de validación, a validez de contido non se cuantifica a través de índices ou coeficientes, senón que se basea en xuízos subxectivos ou intersubxectivos. O enfoque máis habitual para avaliar esta validez coñécese como o xuízo de expertos.

Seguindo as pautas establecidas por Carretero-Dios e Pérez (2005), para o xuízo de expertos e expertas seguiuise un proceso de validación en tres fases.

Na primeira fase, buscouse acadar a validez de contido. Para iso, os cuestionarios foron sometidos á revisión dun grupo de nove expertos/as no campo de estudo. Solicitouse a estas especialistas que realizasen unha avaliación exhaustiva, centrando a súa atención especialmente nas preguntas e nos elementos incluídos en cada unha delas, así como nas escalas de medida empregadas e na formato e presentación da información. Neste contexto, requiríuselles que valoraran cada ítem do instrumento atendendo a tres criterios: adecuación, relevancia e claridade na redacción, mediante unha avaliación cuantitativa nunha escala de 1 a 4.

Para isto, seleccionamos un conxunto de nove expertos e expertas. A procura dun único perfil que reunira experiencia na ensinanza da música, na atención á diversidade, na

investigación e en metodoloxías cuantitativas, e mesmo na lingüística, resultou ser unha tarefa imposible. Optamos polo tanto, e tendo en conta a esencia desta investigación, por contar con nove perfís diversos:

- Dra. Antía Cores Torres: mestra especialista en Educación Musical en activo actualmente na etapa de Educación Primaria en Galicia. Doutora en educación especializada en materiais didácticos na área de educación musical.
- Dr. Marcos Pinaque Varela: mestre en activo na etapa de Educación Primaria en Galicia. Doutor en educación especializado en materiais didácticos e Trastorno do Espectro Autista (TEA).
- Francisco Manteiga Rodríguez: mestre de Educación Musical en activo na etapa de Educación Primaria en Galicia. Artista e docente alén da educación regulada.
- Dra. Diana Marín Suelves: mestra da área de Didáctica e Organización Escolar da Univesitát de Valencia, especialista en atención á diversidade.
- Dra. Nerea Rodríguez Regueira: psicopedagoga e mestra en activo na etapa de Educación Primaria en Galicia. Doutora en educación especializada en materiais didácticos dixitais.
- Bárbara Ferreiro Barreiro: filóloga especialista en Galego e mestra de Lingua Galega na etapa de Educación Secundaria.
- Sergio Gómez Rodríguez: sociólogo experto en análise de datos e estudos sociais.
- Dra. María Elena Riaño Galán: profesora na área de didáctica da expresión musical na Universidad de Cantabria, especialista en didáctica da música na Educación Primaria.
- Dra. María Teresa Núñez Mayán: profesora na área de didáctica e organización escola na Universidade da Coruña, especialista en educación inclusiva.

O contacto levouse a cabo a través do correo electrónico o 11 de xaneiro de 2022 incluíndose dous enlaces ao cuestionario xa aloxado na plataforma seleccionada, así como dous arquivos adxuntos:

- Documento en PDF explicando a metodoloxía seguida nesta tese de doutoramento.
- Documento en formato texto de edición aberta co instrumento para avaliar o cuestionario.

En relación a este último documento, o instrumento de avaliación do cuestionario (anexo) consistía nunha breve introdución na cal se solicitaba aos especialistas informacións xerais: nome completo, actividade profesional, institución á que están vinculados, data de avaliación do cuestionario e sinatura. A continuación, incluíuse unha táboa de dobre entrada na cal os especialistas tiñan que valorar a adecuación, relevancia e claridade de cada un dos ítems do cuestionario, utilizando unha escala do 1 ao 4. Ademais, engadiuse un recadro para cada pregunta onde plasmar observacións de natureza cualitativa. Finalmente, obtivéronse todas as respostas o 23 de marzo do 2022.

A segunda fase implicou a interpretación das respostas proporcionadas por estes nove xuíces expertos. Con base nas súas observacións e recomendacións, leváronse a cabo modificacións pertinentes nos cuestionarios orixinais.

Tras analizar as respostas, efectuáronse as modificacións pertinentes, que implicaron cambios na redacción para mellorar a claridade nas preguntas, corrección de erros lingüísticos, simplificación dalgunhas preguntas e reformular escalas de resposta. Sen dúbida, a observación predominante estaba relacionada coa extensión substancial da enquisa, indicando que sería necesario un esforzo considerable para alcanzar unha taxa de resposta satisfactoria. Tamén se realizou unha revisión na introdución do instrumento, co propósito de fornecer información adicional aos docentes, incluíndo o tempo estimado necesario para responder. Isto débese a que,

dado o tamaño considerable do cuestionario, é esencial reservar aproximadamente 20 minutos para completalo.

A terceira e última fase contemplou a realización dun estudo piloto, no que se avaliou a validez de contido, especialmente a validez de comprensión das preguntas. Enviando, a 8 mestres e mestras voluntarios, a enquisa online e sendo cuberta integramente para atopar erros non só da propia enquisa, senón da plataforma escollida. Nesta fase puidemos valorar especialmente, o funcionamento da plataforma e comprobar como se organizan e gardan dos datos obtidos. Non atopando erros significativos, e conformes co aspecto e funcionamento da plataforma QuestionPro, demos por finalizada esta fase de validación, dando como resultado o cuestionario final que foi descrito no apartado anterior.

6.4.3 Proceso de recollida de datos

Unha vez rematada a versión definitiva, procedeuse á distribución do cuestionario entre os centros educativos mediante correo electrónico. Debido á complexidade de identificar os contactos específicos de cada mestre ou mestra, optou-se por crear unha lista de distribución que abarcara os enderezos de correo electrónico de todos os centros educativos galegos que ofrecen a etapa de Educación Primaria. Estes datos xeralmente corresponden á dirección educativa dos centros, polo que, dirixíndonos con cortesía ao director ou directora en cuestión, solicitamos amablemente que encamiñen a mensaxe aos mestres e mestras especializados en educación musical que imparten esta materia na etapa de Educación Primaria nas súas respectivas institucións. Este primeiro envío tivo lugar entre o 20 e o 21 de abril de 2022.

O correo electrónico incluía un texto (anexo) no que, tras presentar a nosa identidade e explicar o motivo do contacto, solicitamos a colaboración e expresamos o noso agradecemento polo tempo e esforzo dedicados. Tamén proporcionamos un enlace para completar o cuestionario a través de QuestionPro e anexamos unha carta de presentación dirixida aos especialistas en Educación Musical. Nesta carta de presentación (anexo), volvemos a incluír o enlace para completar o cuestionario, indicamos un tempo aproximado de resposta de 20-25 minutos, establecemos a data límite de envío para o 9 de maio de 2022 e proporcionamos un enderezo de correo electrónico de contacto para calquera dúbida.

Posteriormente, un mes despois do primeiro envío masivo de correos electrónicos e cun total de 110 respostas, concretamente o 12 de maio de 2020, procedeuse ao envío dun recordatorio aos centros educativos para incrementar o número de respostas recibidas. Deste segundo recordatorio, obtivéronse 43 respostas adicionais, alcanzando así 153 respostas ata o 14 de xuño de 2022.

Ao esgotarse as posibilidades de obter máis respostas por correo electrónico, decidimos analizar os resultados obtidos e identificar as provincias coas taxas de resposta máis baixas, tendo Ourense como obxectivo principal. Entramos en contacto cos centros desta provincia por teléfono, solicitando novamente a súa colaboración. Nesta terceira fase de distribución, conseguimos 4 respostas adicionais, ademais de constatar a insatisfacción que o persoal docente experimenta coa solicitudes constantes desta índole.

Valorando as dificultades, tanto en termos de tempo como emocionais así como a escasa eficacia do contacto telefónico, decidimos difundir o cuestionario a través de *WhatsApp* e dun coñecido grupo de *Facebook* denominado “*Mestres de música primaria en Galicia*”. Alén diso, e logo dunha forte implicación persoal nas redes sociais e solicitando axuda a mestres e mestras coñecidos para expandir a nosa rede de contactos, conseguimos un total de 208 respostas o 26 de setembro de 2022, dando por concluída a recollida de máis datos.

Como anticipaban as expertas e expertos, foi un proceso longo e desafiante, pero acadamos as respostas desexadas.

6.4.4 Procedemento de análise de datos

Os datos obtidos das respostas dos/as docentes no cuestionario aloxado en QuestionPro foron exportados ao programa SPSS v29. A continuación levouse a unha análise descritiva destes, que permite ofrecer unha visión clara e completa da realidade que se quería investigar. En concreto:

- **Análise descritiva univariable:** cálculo de frecuencias e porcentaxes das respostas a cada pregunta. Isto permitiu observar como as respostas se distribuían en relación coas diferentes opcións proporcionadas no cuestionario. Esta información foi crucial para identificar preferencias, opinións e necesidades dos participantes en relación cos temas abordados. Esta análise levouse a cabo con todas as principais variables do estudio. Tamén se calculou para algunhas variables a media, como no caso da idade. En tódolos casos onde a pregunta é obrigatoria, as porcentaxes de resposta están calculadas sobre o total de casos, é dicir, 208. Desta forma, pode ocorrer que no caso das preguntas de resposta múltiple o total dos porcentaxes mostrados non sexa 100, debido precisamente a que o total de respostas pode superar o total de casos. Non obstante, catro preguntas do cuestionario están configuradas como non obrigatorias, polo que impide aplicar esta regra. A continuación, identifícase cada caso de forma particular xunto coa decisión metodolóxica aplicada.
 - Q16: *“Recibín formación sobre atención á diversidade no ámbito da educación musical (indicar se nas diferentes institucións que se mostran, recibiu ou non esta formación, podendo ser inicial e/ou continua ou ningunha. Deixar en branco aquelas institucións nas que non participou).”*
Neste caso, a pregunta pode presentar posibles casuísticas que non están reflectidas nas opcións de resposta, por exemplo: non ter acudido a algunha das institucións educativas polas que se pregunta, como o conservatorio; non saber que algunha destas institucións ou organizacións ofrecen este tipo de formación. Por conseguinte, decidiuse manter o total de respostas en cada un dos elementos como denominador das porcentaxes, xa que non é posible coñecer o motivo de non resposta .
 - Q19: *“No caso de SI ter asistido nalgún momento a formacións en torno a materiais didácticos musicais, estaba integrada a atención á diversidade na programación? (selección, adaptación, creación en torno ás necesidades do alumnado, etc) Deixar en branco aquelas opcións (las) sobre as que non asistiu a ningunha formación.”*
Neste caso a pregunta fai, de forma directa, un filtro dependente da anterior pregunta, polo que só se tomaron en conta as respostas dos individuos que responderon que si asistiron a formación de cada tipo por separado.
 - Q20: *“No caso de NON ter asistido a estas formacións (ou menos das que desexaría), cal é o motivo?”*
Neste caso, a pregunta presenta varias dificultades para a súa análise. En primeiro lugar, non é obrigatoria, polo que non é posible afirmar que están tódalas respostas dos individuos que completaron a enquisa (208). En segundo

lugar, igual que na pregunta anterior, a cuestión leva implícita un filtro; sen embargo, nesta ocasión, é menos restritivo: basta con non acudir as veces que desexaría para poder responder. Polo tanto, tendo en conta que non se dispón do dato sobre si se acudiu sempre que se quixo, é tamén posible que tódolos individuos que responderon viran impedida, nalgũa ocasión, a súa asistencia a estas formacións, polo que sería relevante responder esta pregunta. Por todo isto, tomouse a decisión de escoller o total de respostas completas (208) como denominador á hora de calcular os porcentaxes das frecuencias nesta pregunta co fin de manter os obxectivos anteriormente expostos .

- Q37. Por último, nesta pregunta, a pesar de ser obrigatoria, elimináronse aquelas respostas sobre o uso e o coñecemento nas que se atoparon resultados contraditorios; por exemplo, responder ao mesmo tempo úsoo e coñézo pero non o uso. Esta decisión provoca que os porcentaxes non poidan ser calculados sobre o total de casos, polo que en cada ítem se tomou como denominador o total de respostas a cada un; con todo, a variación sería mínima, xa que estes totais van dende 190 a 204. En canto a parte da pregunta sobre a flexibilidade do material, só se tiveron en conta as respostas nos casos onde a persoa afirma coñecer (usando ou non) dito material, co fin de obter unha información máis fundada.
- Cálculo de frecuencias e porcentaxes das respostas aos principais ítems do cuestionario en función de: xénero, idade, formación musical específica e modelo pedagóxico do profesorado o que nos permite explorar a posible relación e/ou interacción entre variables. Estas catro variables de clasificación concretáronse do seguinte modo:
 - Xénero: tívose en conta a resposta dada a pregunta 1 do Bloque A, que ofrecía as opcións: feminino, masculino, non binario, prefiro non indicar e outra. Neste caso consideráronse os suxeitos que indicaron feminino ou masculino, onde se sitúa o 99% da mostra.
 - Idade: a pregunta da idade do suxeito formulouse no cuestionario dun xeito aberto, non obstante, decidimos organizar esta variable en tres intervalos que responden aos diferentes plans de estudos de mestre vixentes en distintos momentos:
 - De 21 a 30 anos: Grao en Educación Primaria (mención en Ed. Musical)
 - De 31 a 46 anos: Diplomatura en Educación Musical
 - De 47 a 63 anos: Diplomatura en Profesorado de E.X.B
 - Formación musical específica (EME): tívose en conta a resposta dada aos ítems da pregunta 3 do Bloque A, que ofrece as opcións de titulación en Grao elemental, profesional e/ou superior (estudios artísticos segmentados en academias, escolas ou conservatorios)
 - Modelo pedagóxico: Para determinar o modelo pedagóxico predominante no profesorado da mostra, tomamos inicialmente como referencia as respostas proporcionadas na pregunta 3 do Bloque B (Q14) e na pregunta 1 do Bloque D (Q23). Ambas preguntas constan dunha serie de ítems cunha escala de resposta tipo Likert, que abarca desde 'totalmente en desacordo' ata 'totalmente de acordo'. No caso da pregunta Q14 (ítems a-f), considérase un modelo pedagóxico inclusivo se as respostas a estes ítems se sitúan maioritariamente nas opcións 'totalmente en desacordo' ou 'en desacordo'. Pola contra, identifícase un modelo pedagóxico tradicional cando a maioría das respostas se localizan nas categorías 'de acordo' ou 'totalmente de acordo', deixando un espazo neutro para

a opción 'non teño opinión formada'. Estes resultados foron posteriormente comparados coas respostas da pregunta Q23 (ítems a-ñ). Cando a maioría das respostas desta pregunta se concentran en 'totalmente en desacordo' ou 'en desacordo', interpretamos un modelo inclusivo. Pola contra, se a maioría se sitúa en 'de acordo' ou 'totalmente de acordo', clasificamos o modelo como tradicional, deixando tamén un espazo neutro cando a resposta maioritaria corresponde a 'non teño opinión formada'.

Os indicadores dos modelos pedagóxicos latentes realizados en base ás estas preguntas -Q14 e Q23-, da un resultado similar entre ámbalas dúas variables. Tendo en conta as distribucións observadas optouse por escoller o modelo Q23, xa que diferencia mellor ao profesorado inclusivo clasificado como tal no modelo Q14. . En concreto, o 88% do profesorado adscrito neste modelo segundo a pregunta Q23, confírmase nel coas respostas da Q14.

- Ademais, elaboráronse gráficos de barras e de sectores, os cales permitiron unha interpretación máis clara e rápida dos resultados en función do tipo de variable. Neste caso, utilizáronse as ferramentas proporcionadas polas aplicacións Question Pro e Excel para as representacións gráficas. A representación mediante gráficos será escollida con preferencia, pola súa facilidade á hora de transmitir e interpretar a información. Cando esta solución non sexa operativa, utilizaranse táboas cos datos porcentuais, tamén calculados sobre o total da mostra. Debido a que soamente foron seleccionados aqueles casos nos que se completou a enquisa, tódalas variables de elección simple teñen como base o total da mostra, 208 casos (salvo nos casos nos que se eliminaron as respostas na fase de depuración de datos).

6.5 FASE CUALITATIVA

Tras a análise dos datos recollidos a través dos cuestionarios, procedeuse á realización da segunda fase da investigación, de natureza cualitativa, na que se optou pola utilización da entrevista semiestruturada a través do correo electrónico como a principal técnica de recollida de datos (Edwards e Holland, 2013). As técnicas cualitativas de recollida de información, como é a entrevista semiestruturada, permiten afondar nas temáticas e obter explicacións máis polo miúdo. É dicir, a información que se recolle a continuación non ten como obxectivo obter unicamente unha fotografía da realidade, senón construír un marco que nos permita coñecer porqué a realidade é así, como podería mellorarse, etc.

A continuación, detállase o procedemento empregado para a selección da mostra de participantes, así como o proceso seguido na elaboración do guión da entrevista e na súa posterior aplicación.

6.5.1 Selección da mostra

A selección de suxeitos na investigación cualitativa ten un propósito concreto: elíxense os participantes que mellor poidan informar ás preguntas de investigación e mellorar a comprensión do fenómeno en estudo. Este enfoque máis selectivo permite explorar de maneira detallada as experiencias individuais e as perspectivas subxacentes, destacando a riqueza e a complexidade inherentes aos contextos cualitativos de investigación

Así que, unha das tarefas máis importantes na fase de deseño do estudo é identificar aos participantes axeitados. As decisións sobre a selección baséanse nas preguntas de investigación, nas perspectivas teóricas e na evidencia que informa o estudo.

Para esta fase da investigación realízanse oito entrevistas semiestruturadas a persoal docente especialista. O obxectivo foi o de completar os resultados conseguidos na fase cuantitativa da investigación, especialmente naquelas cuestións para as que se obtiveron uns resultados máis ambiguos.

Á hora de seleccionar as persoas participantes destas entrevistas, búscase unha representación equitativa en canto ás variables de xénero, idade, antigüidade e experiencia como docente máis alá da educación regrada. A selección destas variables obedece aos resultados obtidos na fase cuantitativa deste estudo, na que se demostra que as características demográficas mencionadas resultan significativas á hora de explicar as prácticas e opinións sobre a atención á diversidade. Ademais, tívose en consideración a participación previa dos seleccionados no cuestionario, o que proporciona un coñecemento dos procesos anteriores e da investigación ata o momento.

As individuos estratexicamente escollidos para este estudo exhiben non só unha notable traxectoria en proxectos, formacións e prácticas recoñecidas, senón tamén perfís altamente especializados no ámbito da diversidade cultural, social e funcional. A súa selección non responde exclusivamente aos seus anos de experiencia, senón que se distinguen como figuras singulares e destacadas do panorama musical, educativo e asociativo galego. A súa perspectiva do contexto musical galego, enriquecida pola súa participación activa en colectivos, proxectos ou incluso o seu papel central na cultura musical galega, confire unha profundidade e amplitude únicas ás súas contribucións a esta investigación.

Optamos tamén por incorporar un selecto grupo composto por profesoras e profesores que, a pesar de non posuíren o perfil concretado anteriormente (especialistas en educación musical en activo), engaden unha perspectiva extremadamente enriquecedora. A visión dunha mestra que integra a música nun contexto de centro de educación especial, así como a visión dunha

mestra de educación primaria, titora de aula, que propón integrar esta disciplina de xeito transversal na súa práctica educativa, tras anos de experiencia como mestra especialista en música. Por último, a perspectiva dun mestre de educación primaria cuxa carreira está dedicada á ensinanza musical no ámbito asociativo galego, contribúe con unha visión singular e valiosa ao noso estudo.

Finalmente seleccionáronse un total de 8 docentes de Educación Musical que se identifican da seguinte maneira:

Táboa . Selección da mostra cualitativa

Código de identificación	Xénero	Idade	Antigüidade docente
Entrevistada 1	Feminino	43 anos	18 anos
Entrevistada 2	Feminino	29 anos	4 anos
Entrevistada 3	Feminino	31 anos	5 anos
Entrevistada 4	Feminino	49 anos	25 anos
Entrevistada 5	Feminino	44 anos	24 anos
Entrevistado 1	Masculino	29 anos	5 anos
Entrevistado 2	Masculino	41 anos	10 anos
Entrevistado 3	Masculino	46 anos	23 anos

6.5.2 A entrevista

Segundo ás definicións de autores como Brenner (2012); Corbetta (2003); Olabuénaga et al. (2002) ou Rodríguez et al. (1999), podemos definir a entrevista como unha técnica de investigación na que unha persoa entrevistadora busca obter información doutra persoa ou grupo (informantes), mediante unha conversa profesional. Este intercambio ten como obxectivo principal obter datos relevantes sobre un problema específico, contribuír a estudos analíticos de investigación ou facilitar diagnósticos e tratamentos sociais. En termos xerais, a entrevista caracterízase por ser un instrumento de interacción provocada por unha persoa, dirixida a suxeitos seleccionados segundo un plan de investigación, realizada nun número considerable, cunha finalidade coñecida e baseada nun esquema flexible e non estandarizado de interrogación. O seu propósito fundamental no ámbito da investigación social é recompilar información dos participantes sobre un obxecto de estudo específico, explorando as súas interpretacións e perspectivas acerca da realidade.

A entrevista é unha ferramenta fundamental na investigación social que se remonta a formas antigas de obtención do coñecemento, como a dialéctica socrática ou a confesión cristiá (Meneses e Rodríguez-Gómez, 2011).

Tomando en consideración a existencia de múltiples tipos de entrevista, tendo cada un deles vantaxes e inconvenientes específicos, decidimos empregar o semiestruturado en formato online destacando os beneficios que a continuación se describen.

A eliminación da necesidade de encontros presenciais simplifica a participación de entrevistados/as distantes, permitindo entrevistas sen a complicación da coordinación de horarios. Así mesmo a abordaxe online tamén resulta en custos reducidos, eliminando gastos asociados tanto para a entrevistadora como para os/as entrevistados/as (Edwards e Holland,

2013; Orellana e Sánchez, 2006). Ademais, o formato online fai viable a participación de diversos individuos, incluíndo aqueles cuxas condicións de vida dificulten a súa presenza en entrevistas presenciais.

O obxectivo das entrevistas é complementar a información obtida no cuestionario e formularlle aos participantes cuestións relacionadas coa formación do profesorado, a percepción en canto a culturas e políticas do profesorado especialista en educación musical así como polo uso de materiais e estratexias na aula de música para a atención á diversidade, todos eles bloques integrados no cuestionario e cuxos resultados derivaron na necesidade de afondar a través dun novo instrumento.

Neste estudo as entrevistas xogan un papel crucial, contribuíndo ao enriquecemento dos datos do cuestionario. A súa incorporación non só amplía a información recompilada, senón que tamén aporta á comprensión e claridade na interpretación, significado e validez dos resultados cuantitativos. A utilización dunha metodoloxía mixta, cun modelo secuencial explicativo, permite unha comprensión máis profunda da percepción dos docentes, ao considerar a natureza subxectiva da propia percepción e a singularidade de cada mestre ou mestra, ofrecen un achegamento personalizado necesario para abordar os obxectivos da investigación.

Deseño da entrevista

Para a realización das entrevistas, elaborouse un guión de preguntas abertas que, mantendo sempre unha estrutura predefinida, permiten aos entrevistados/as explorar as temáticas dun xeito libre e interpretativo. Así, os bloques temáticos tratados nesta fase son os seguintes:

- Formación do profesorado: Durante a fase de extracción de datos cuantitativos, detéctase que a maioría do profesorado considera que non ten formación abonda na temática da atención á diversidade nas aulas. Por este motivo, considerouse oportuno incluír un bloque de preguntas ao redor desta cuestión. Máis concretamente, realízanse preguntas relacionadas cos motivos desta insuficiencia formativa e o tipo de contidos que, na súa opinión, precísase incluír nos currículos destas formacións.
- Percepción docente. Culturas e políticas do docente especialista en música, para a atención á diversidade: Neste punto trabállase ca opinión das persoas entrevistadas entorno á asociación de conceptos como NEE e atención á diversidade, cales son as principais trabas que dificultan a correcta atención a diversidade e cal é o rol do profesorado especialista en música no desenvolvemento dun modelo inclusivo.
- Prácticas educativas. Uso de materiais e estratexias na aula de música para a atención á diversidade: Por último, dedícase un bloque de preguntas a coñecer a opinión das persoas entrevistadas sobre cuestións máis metodolóxicas: as funcións dos diferentes materiais didácticos, cales catalogan como máis axeitados, as estratexias que deberían empregarse nas aulas, a coordinación entre docentes e ca orientación, etc.

Apoiándonos na proposta de dimensións que vertebraron o cuestionario, e trala posterior análise dos resultados, trasladamos 4 dos seus bloques a esta fase cualitativa por ser aqueles onde precisamos complementar e/ou afondar sobre os datos obtidos.

- Bloque A: Datos de identificación da mostra
- Bloque C. Formación do profesorado Culturas e políticas do docente especialista en música para a atención diversidade: formación obre a atención á diversidade, estratexias educativas e materiais didácticos
- Bloque D. Percepción docente: culturas e políticas do docente especialista en música, para a atención á diversidade



- Bloque F. Prácticas educativas: uso de materiais didácticos e estratexias educativas na aula de música para a atención á diversidade

Bloque A: Datos de identificación da mostra

Datos relevantes do/a entrevistado/a que poida aportar información xeral que sexa de interese para interpretar e discutir os datos obtidos:

- Xénero
- Idade
- Provincia
- Antigüidade
- Formación previa

Bloque C. Formación do profesorado en cuestións relacionadas coas estratexias e materiais curriculares para atender á diversidade na área de música

Con este bloque de cuestións pretendemos, por un lado, achegarnos ás experiencias formativas do docente en relación ás estratexias educativas e aos materiais didácticos empregados na súa área para atender á diversidade, e por outro, a súa percepción sobre as experiencias formativas en relación con esta temática.

- No cuestionario detectamos que o profesorado considera que non ten formación suficiente en atención á diversidade, a que cres que se debe isto?
- Que tipo de formación coidas que sería preciso levar a cabo para suplir as carencias das que falan?
- Que contidos deberían traballar nestas formacións?
- Cres que é preciso unha formación en canto a estratexias no ámbito da educación musical para atender a diversidade?
- Quen debe asumir a responsabilidade desta formación do profesorado?
- No cuestionario atopamos que a idade é un elemento diferenciador. O profesorado con máis experiencia ten unhas prácticas máis inclusivas que o profesorado máis novo, que pola contra conta cunha maior percepción teórica da inclusión, por que cres que se da isto?
- No cuestionario identificouse que a oferta formativa para o profesorado de educación musical en canto a atención á diversidade é insuficiente, destacando a Universidade como única institución na que se recibe formación deste tipo. As necesidades de formación, o contido da mesma as responsabilidades desta oferta-demanda son as cuestións que complementará a entrevista.

Bloque D. Percepción docente: culturas e políticas do docente especialista en música, para a atención á diversidade

Preguntas referidas ás culturas e políticas (Booth e Ainscow, 2002) dos docentes en canto a: valores asociados á atención a diversidade no marco da educación musical, ferramentas de xestión e fomento da participación do alumnado e profesorado, organización de grupos, metodoloxía, xestión dos espazos e apoio, relación coa comunidade, sobre a atención á diversidade. Selección de estratexias en canto a atención á diversidade.

- Como defines o modelo pedagóxico inclusivo na escola en Ed. Primaria?

- Que papel lle outorgas á música e cal é o rol do profesorado no desenvolvemento dun modelo inclusivo.
- Cres que a música en educación primaria debe estar supeditada a preparar ao alumnado para a secundaria?
- Cres que se da esta situación nas aulas de primaria?
- Cales son as principais trabas para atender á diversidade na Ed. Musical en Ed. Primaria?
- En canto ao currículo actual, responde as necesidades que viñades plasmando nos últimos anos?
- Condiciona ou dificulta o uso de estratexias para a atención á diversidade.
- Condiciona ou dificulta o uso de materiais para a atención á diversidade.
- A idiosincrasia do currículo actual condiciona o uso de determinados materiais?

A necesidade de afondar nestes aspectos deriva da respostas atopadas no cuestionario, onde se identifican contradicións en canto ao coñecemento teórico sobre a educación inclusiva coa práctica docente na aula. As responsabilidades en canto atender a todo o alumnado, a utopía da práctica inclusiva no día a día ou as múltiples dificultades ás que se asocia a atender á diversidade son algunhas das cuestións que destacan no cuestionario e serán complementadas coa entrevista.

Bloque F. Prácticas educativas: uso de materiais didácticos e estratexias educativas na aula de música para a atención á diversidade

Este último bloque ten aqueles elementos referidos a cuestións organizativas e metodolóxicas en canto ao uso, coñecemento e valoración de habilidades, procesos, recursos e materiais para tratar a atención á diversidade na aula de música.

- Que función teñen na túa práctica os materiais didácticos, materiais DD ou materiais híbridos de música na aula?
- Que estratexias cres que se deberían empregar (ou empregas ti) na aula para atender á diversidade
- Que materiais empregas ti e como os utilizas? a que responde a súa elección?
- Cres que existen diferencias entre os materiais dixitais e os manipulativos en música en canto as posibilidades que ofrece para atender á diversidade.
- Que aportacións poderían ter os materiais dixitais ou híbridos de música no proceso de inclusión educativa
- No cuestionario, os resultados conclúen que a coordinación dos docentes de música coa orientación é escasa: por que? a que se debe?
- Tamén obtemos os mesmos resultados de escasa coordinación cos demais docentes, pese a que moitos deles empregan música na súa práctica non tenden a coordinarse cos docentes de música: por que? A que se debe?
- A presenza de certas materias habituais nas aulas galegas como a frauta doce, o material Orff...etc , a que se debe esta estandarización?

Como indicamos no bloque B, as incoherencias entre as culturas e políticas sobre a práctica docente son unha das cuestións máis destacadas da primeira fase de análise. Analizar esta práctica en canto aos materiais didácticos e as estratexias educativas empregadas é parte do fundamento desta investigación. Afondar polo tanto sobre que materiais, estratexias e recursos empregan, o como e o por que dos mesmos, ou sobre o uso de MDD e o que estes apoian na atención da diversidade é a prioridade deste último bloque.

Validación

Feito o primeiro esbozo do guión da entrevista, seguindo unha abordaxe similar á utilizada na formulación do cuestionario, sometemos o guión á validación por especialistas, optando por catro persoas que xa participaran na validación do cuestionario, posuíndo unha comprensión detallada dos obxectivos da investigación.

A comunicación cos especialistas elixidos ocorreu o 17 de abril de 2023, a través de correo electrónico, incluíndo tres anexos esenciais para a validación: metodoloxía e guión da entrevista así como o instrumento de avaliación da mesma. Este último documento contiña unha breve introdución á investigación á vez que solicitaba información xeral dos especialistas. A continuación, unha táboa de para a avaliación de catro bloques específicos da entrevista en termos de adecuación, relevancia e claridade.

Os especialistas foron encargados de puntuar cada ítem de 1 a 4, sendo 1 a puntuación máis baixa e 4 a máis alta. Ademais, foron incentivados a facer observacións ou modificacións nas preguntas, así como expresar as súas opinións en cuestións abertas sobre a estrutura ou o contido da entrevista.

O proceso de validación pechouse o 27 de abril do 2023, e durante este período recibimos as respostas de Sergio Gómez Rodríguez, sociólogo experto en análise de datos e estudos sociais; da Dra. Antía Cores Torres, mestra especialista en Educación Musical especializada en materiais didácticos na área de educación musical; do Dr. Marcos Pinaque Varela, mestre en activo na etapa de Educación Primaria especializado en materiais didácticos e Trastorno do Espectro Autista (TEA); e da Dra. Diana Marín Suelves, mestra da área de Didáctica e Organización Escolar da Univesitát de Valencia, especialista en atención á diversidade.

As avaliacións dos especialistas revelaron unha aceptación xeral do guión da entrevista, destacándose que todas as dimensións recibiron puntuacións máximas en termos de adecuación e relevancia. Non obstante, tamén se realizaron algúns axustes, particularmente en relación coa claridade na comprensión de certas preguntas e elementos lingüísticos, co fin de optimizar a calidade global do instrumento.

Unha vez construído o guión final da entrevista contactouse por correo electrónico con 9 persoas entre as que se atopan 6 con perfil específico de mestre/a especialista en Educación Musical na etapa de Educación Primaria en activo e 3 cun perfil específico de mestre/a especialista en Educación Musical na etapa de Educación Primaria que actualmente non se atopan en activo pero contan con experiencia no sector profesional da música ou como mestres/as de colectivos comunitarios como asociacións.

Nesta primeira toma de contacto responderon un total de 8 persoas manifestando a súa dispoñibilidade para participar e fixéronse as datas para o envío no 18 de maio do 2023 e finalizando este proceso na súa totalidade o 15 de xuño do 2023 coa recepción da última entrevista.

6.5.3 *Procedementos de análise de datos*

Na primeira fase da análise, procedeuse a unha lectura xeral das entrevistas co obxectivo de identificar elementos comúns que puidesen servir como puntos de partida para establecer categorías de análise. Neste contexto, foron destacados aspectos como a experiencia docente, a formación e especialización en cuestións relacionadas coa música e a atención á diversidade e as problemáticas asociadas á práctica educativa.

Na seguinte fase do procedemento consistiu na aplicación das categorías definitivas, as cales foron desenvolvidas considerando os eixos previamente establecidos pola investigación,

pero tamén permitindo que emerxese do propio discurso. Este enfoque dou lugar a tres categorías: formación do profesorado; culturas e políticas do docente especialista en música para a atención á diversidade; uso de materiais e estratexias na aula de música para a atención á diversidade.

Este método de análise cualitativa, permite identificar patróns, tendencias e matices nas percepcións das persoas participantes sobre música e atención à diversidade. Nos seguintes apartados integraranse estes resultados cualitativos coa información cuantitativa obtida, proporcionando así unha visión máis completa obxecto de estudo.

6.6 CONCLUSIÓNS DO CAPÍTULO

Damos peche a este capítulo, onde se expuxeron e argumentaron as decisións metodolóxicas tomadas para o deseño e o desenvolvemento do estudo empírico que presentamos nesta tese de doutoramento. Este concreouse, como xa se expuxo, nun deseño mixto secuencial en dúas fases, unha de carácter cuantitativo e outra cualitativo, que nos permitiu unha aproximación á percepción do profesorado galego especialista en educación musical, concretamente en relación coas estratexias educativas e aos materiais didácticos para abordar a diversidade do alumnado.

Por unha banda, o cuestionario empregado na primeira fase posibilitou acadar o punto de vista dun amplo número de docentes de Educación Musical, ofrecendo así unha visión panorámica e xeral das súas percepcións en canto as cuestións abordadas. Por outra banda, as entrevistas semiestruturadas desempeñaron un papel crucial ao enriquecer e complementar os datos do cuestionario, centrándose nas opinións persoais dos participantes seleccionados. Estas dúas técnicas, configuradas de forma sinérxica, permitirán integrar todos os resultados obtidos, tal como se detallará no seguintes apartados desta investigación. Este capítulo, á marxe de constituír unha peza fundamental para comprender a metodoloxía empregada, tamén reflicte a natureza dinámica da investigación. As decisións tomadas ao longo do percorrido foron resultado de modificacións, interrogantes e revisións que se suscitaron durante o desenvolvemento desta tese. A súa exposición proporciona unha visión ampla e contextualizada das eleccións metodolóxicas, reforzando así a integridade e calidade da investigación que fundamenta os resultados e conclusións que se desvelarán nos capítulos seguintes.

CAPÍTULO 7. PRESENTACIÓN DOS RESULTADOS

7.1 INTRODUCCIÓN

Neste capítulo, amosaremos os resultados obtidos nesta investigación, centrada na percepción do profesorado especialista en música na etapa de Ensino Primaria. O obxectivo principal é destacar a percepción do profesorado en relación ás estratexias educativas e aos materiais didácticos musicais con énfase na súa formación, utilización, coñecemento e avaliación.

Este capítulo está organizado en tres seccións distintas. As dúas primeiras abordan os resultados derivados das dúas fases da investigación, estando a primeira centrada nos resultados cuantitativos e a segunda nos resultados cualitativos. Na terceira sección, presentase unha integración xeral de todos os resultados obtidos.

No referente á presentación e discusión dos resultados cuantitativos, séguese a estrutura do cuestionario, partindo das dimensións estruturais do instrumento. Adicionalmente, apórtanse os resultados considerando diferentes subgrupos da mostra.

Os resultados cualitativos preséntanse baseados nos bloques temáticos das entrevistas, apoiados por citas textuais dos e das participantes xunto a táboas de frecuencia. Por último, elaborase unha síntese que integra os resultados de ambas as fases, proporcionando unha visión global do panorama investigado. Este capítulo desempeña un papel crucial na comprensión da percepción do profesorado sobre estratexias educativas e materiais didácticos para atender á diversidade a través da música.

7.2 RESULTADOS DA FASE CUANTITATIVA

A continuación, procédese a realizar a presentación e interpretación dos resultados obtidos a partir dos cuestionarios electrónicos. Para levar a cabo esta tarefa, seguiranse as diferentes dimensións propostas no instrumento de recollida de datos. É importante resaltar que, ao abordar cada dimensión do instrumento, se busca non só describir os resultados, senón tamén comprender o seu significado en relación cos obxectivos do estudo.

Tal e como indicamos no capítulo relativo á metodoloxía da fase cuantitativa, en concreto ao deseño do cuestionario, tomamos como referente unha das obras chave no campo da educación inclusiva, o Index for inclusión (Booth e Ainscow, 2000, 2002). Tras o primeiro bloque referente aos datos xerais do cuestionario identificando o perfil da mostra da que partimos, afondaremos en bloques que teñen como eixo principal as culturas (relacións, valores e crenzas establecidas), políticas (ferramentas de xestión e fomento da participación) e prácticas educativas (referidos a cuestións organizativas e metodolóxicas e en canto ao uso, coñecemento e valoración de habilidades, procesos, recursos e materiais para afrontar a atención á diversidade na aula/ área de música). A maiores inclúese un bloque sobre a formación do profesorado en canto a estratexias e materiais curriculares para atender á diversidade na área de música.

7.2.1 Resultados xerais

Características da mostra participante. Perfil do profesorado de educación Musical

Xénero

A mostra está formada por un total de 208 persoas empregadas, no momento de realizar a enquisa, como docentes de educación primaria. A meirande parte das persoas identifícanse co xénero feminino (65%), quedando no 34% a porcentaxe de persoal masculino. Porcentaxes moi similares as presentadas en estudos previos no mesmo contexto como o de Cores (2023) ou Gillanders (2011). Tan só un 1% se identificou co valor “prefiro non indicar”. Esta realidade sobre o xénero e a denominada *feminización da docencia*, segue a ser foco de estudo actualmente (Dueñas e Román, 2021). Partindo dos datos aportados polo IGE (Instituto Galego de Estatística).

Obtemos unha pequena sobre representación de persoas do xénero masculino respecto aos datos relativos ao ano 2022, cando a porcentaxe era do 27% (frente ao 34% obtido na enquisa).

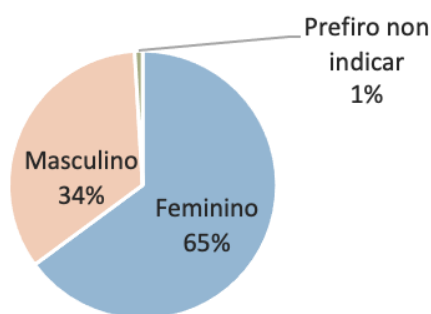


Figura 12. Distribución por xénero. Fonte: elaboración propia

Idade

A idade media está nos 41,5 anos, estando o 66% da mostra entre os 31 e os 46 anos. Estas características demográficas son lixeiramente diferentes a aquelas presentadas polo conxunto de persoas ocupadas na educación primaria en Galicia (datos do censo de poboación e vivenda do ano 2011, último ano con datos dispoñibles). Aínda tendo en conta a diferenza de dez anos entre os dous datos, a mostra obtida nesta enquisa parte dun perfil de idade máis novo que o conxunto dos ocupados en Educación Primaria. Estudos como o de Chao et al. (2020) onde a media de idade se situaba entre os 46 e os 55 anos, avalan a hipótese dunha tendencia descendente na idade do profesorado galego adscrito á Educación Primaria.

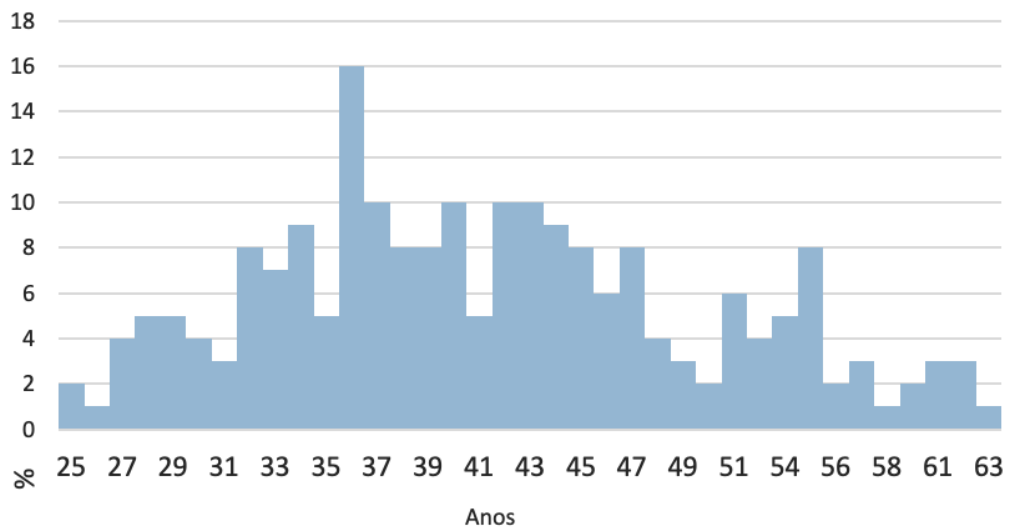


Figura 13. Distribución por idade. Fonte: elaboración propia

Titulacións académicas

En xeral, a meirande parte do profesorado conta con formación específica en Educación Musical. Existe unha diferenza notable entre xeracións segundo os estudos formativos cos que conta o profesorado, como denotan as porcentaxes de persoas que contan cunha Diplomatura ou licenciatura e as que estudaron no último plan universitario obtendo un grao.

Despois da Diplomatura de Mestre con especialización en Ed. Musical, que é a máis común entre as persoas enquisadas, os estudos artísticos ocupan o segundo lugar en canto as formacións máis estendidas. É destacable que, entre as persoas que cursaron un grao universitario, a proporción das que escolleron unha mención en música é menor ás que obtiveron outra mención. Datos que se complementan cos obtidos por Gillanders (2011), quen observou a inxerencia na formación complementaria do profesorado. Por último, os estudos post-universitarios como os doutoramentos ou Postgraos/mestrados quedan relegados a unha última posición

Táboa 2. Distribución por titulación. Fonte: elaboración propia

	Reconto	Porcentaxe (%)
Diplomatura de Mestre/a de Educación Musical	141	67,8%
Grao profesional /medio (estudios artísticos)	58	27,9%
Diplomatura (outras especialidades)	46	22,1%
Licenciatura	38	18,3%
Grao superior (estudios artísticos)	32	15,4%
Grao elemental (estudios artísticos)	26	12,5%
Grao en Educación Primaria (outras mencións)	21	10,1%
Postgraos e/ou mestrados	21	10,1%
Grao en Educación Primaria mención música	18	8,7%
Outra	10	4,8%
Doutoramento	5	2,4%
Dobre Grao en Ed. Infantil e Ed. Primaria	4	1,9%

Situación contractual

Case tres de cada catro persoas (73%) son persoal da Administración Pública no seu destino definitivo. Un dato lixeiramente inferior ao identificado no estudo de Area (2020), que situaba a taxa de persoal definitivo nun 78% na comunidade galega en torno ao ano 2019. A relevancia destes datos reside nas posibilidades de estabilidade tanto do profesorado, como na permanencia e continuidade dos proxectos creados.

Hai unha porcentaxe notábel de persoal substitutas ou en prácticas, mentres que a porcentaxe de ocupados en centros privados ou concertados é residual (4%), un resultado coherente coa porcentaxe das persoas participantes nesta enquisa e adscritas a este tipo de centros.

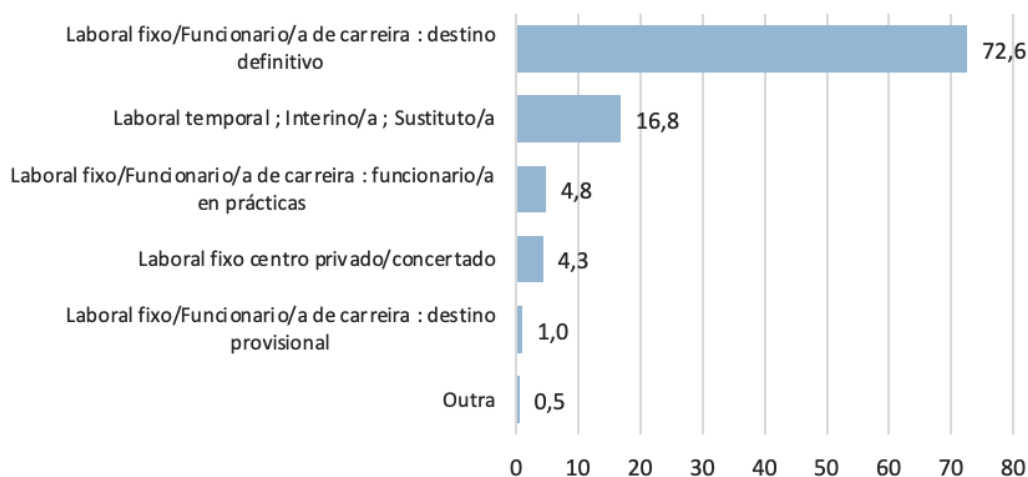


Figura 14. Distribución por situación contractual (%). Fonte: elaboración propia

Tipoloxía e situación dos centros

A tipoloxía máis común dos centros educativos nos que o profesorado desenvolve o seu labor son os CEIP, os cales inclúen a etapa infantil e Ed. Primaria. No ano 2022, o IGE situaba en 607 o número total deste tipo de centros, que vén amosando unha tendencia decrecente na última década. Dato que contrasta co aumento do ensino concertado e privado que se sitúa preto dos 200 centros en toda a comunidade, segundo os datos ofrecidos pola Xunta de Galicia.

En canto ao contorno dos mesmos, a metade sitúase en vilas, o que podería entenderse como un núcleo de tamaño medio. Os centros educativos situados en cidades representan o 27% da mostra, mentres que aqueles que están nun entorno rural, en aldeas, supoñen un 20%. Este reparto semella dar boa conta da distribución espacial da poboación galega, caracterizada por unha alta diseminación en núcleos de pequeno e mediano tamaño..

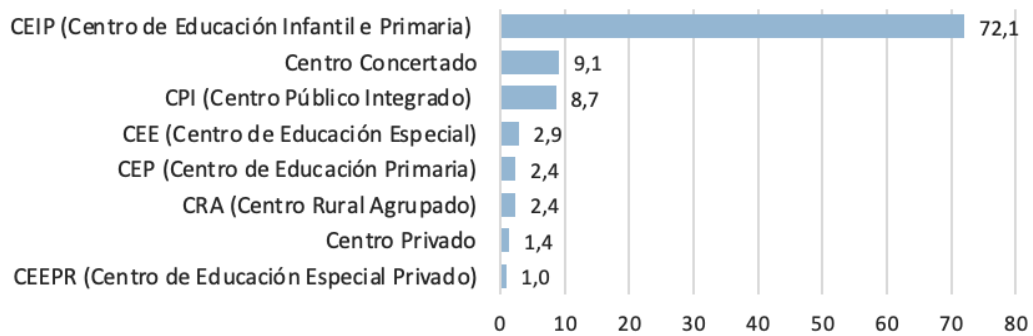


Figura 15. Distribución por tipoloxía do centro (%).Fonte: elaboración propia

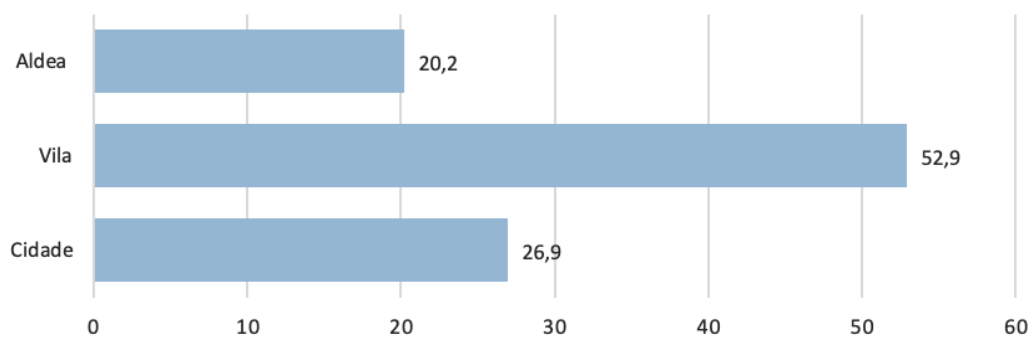


Figura 16. Distribución por situación do centro (%).Fonte: elaboración propia

Respecto ás provincias onde se sitúan os centros, a mostra obtida reflicte de maneira axeitada a distribución da poboación galega, concentrada nas dúas provincias do eixo atlántico: A Coruña e Pontevedra (IGE)

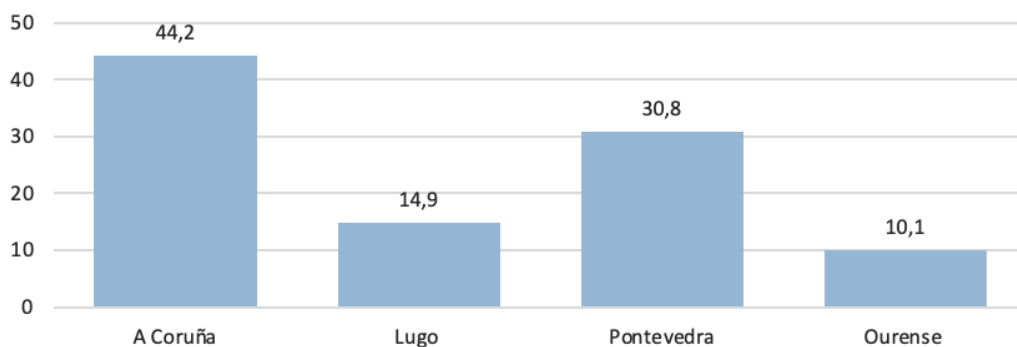


Figura 17. Distribución por provincia á que pertence o centro (%).Fonte: elaboración propia

Experiencia docente

A experiencia acumulada durante os anos de profesión polo profesorado é variada: o 47% leva menos de 10 anos, mentres que o 45% leva entre 11 e 30 anos, datos que concordan coa mostra obtida por Pinaque (2020) . No eido da Ed. Musical a situación é semellante, coas únicas diferenzas relevantes situadas nos casos máis extremos (menos dun ano ou entre 31 e 40 anos).

A pesar de que as traxectorias profesionais semellan ser longas, o 61% das persoas enquisadas leva cinco anos ou menos no centro actual, e soamente o 10% supera os 20 anos no

mesmo colexio, polo que estamos ante unhas cifras que indican a gran mobilidade xeográfica deste sector.

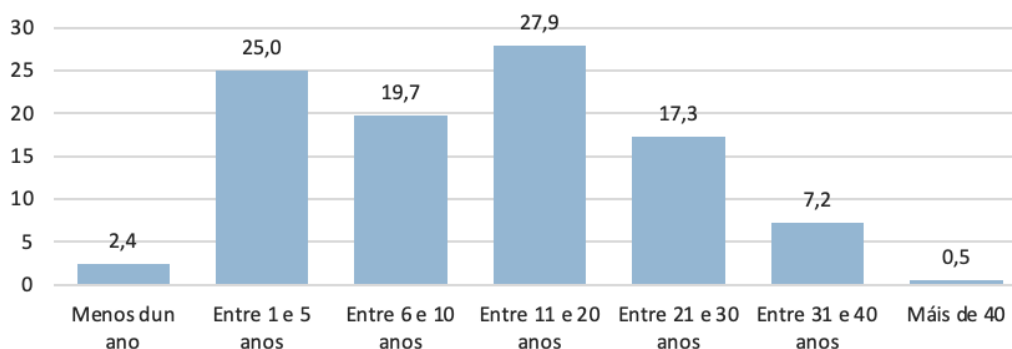


Figura 18. Anos de experiencia docente na Educación Primaria (%).Fonte: elaboración propia

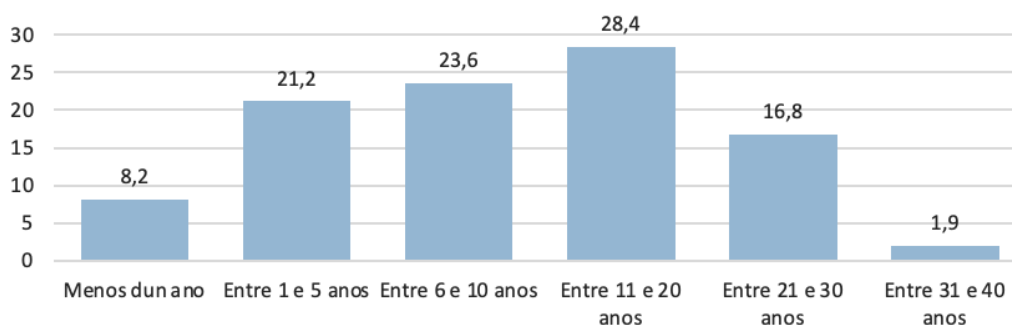


Figura 19. Anos de experiencia impartindo a materia de Educación Musical na Educación Primaria (%).Fonte: elaboración propia

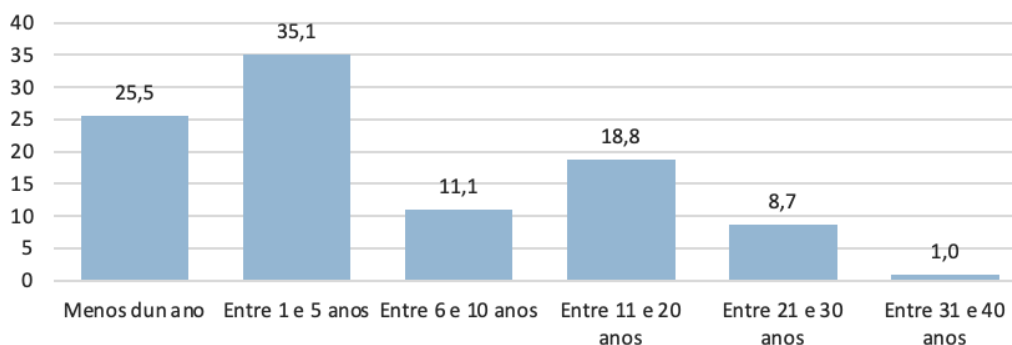


Figura 20. Anos no centro actual. Fonte: elaboración propia

Dadas as características do profesorado especialista en educación musical, que tende a ter experiencias fóra do ámbito regulado (concertos didácticos, asociacións, escolas de música, etc.) e mesmo fóra do ámbito educativo (carreira artística), tamén se consultou por esta situación: o 81% realizou algún tipo de actividade profesional relacionada coa música fóra da Ed. Primaria. Coñecer estes aspectos, que compoñen ao docente, dan conta da rede individual, social, espacial e temporal do seu proceso de construción da identidade profesional, e polo tanto indispensable para analizar a súa percepción (P. Delgado et al., 2011)

Os tipos son variados, destacando a experiencia como artistas musicais: dous de cada tres persoas practicaron esta actividade en algún grao, e o 23% leva máis de 20 anos acumulados.

Incluso a actividade menos citada, impartir cursos/obradoiros ou talleres, ten unha incidencia do 39%, o que ven a significar que o profesorado de Ed. Musical compaxina habitualmente a súa labor docente con outro tipo de labores relacionadas coa música.

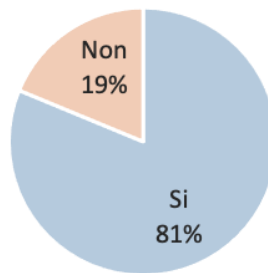


Figura 21. Experiencia docente fóra da Educación Primara. Fonte: elaboración propia

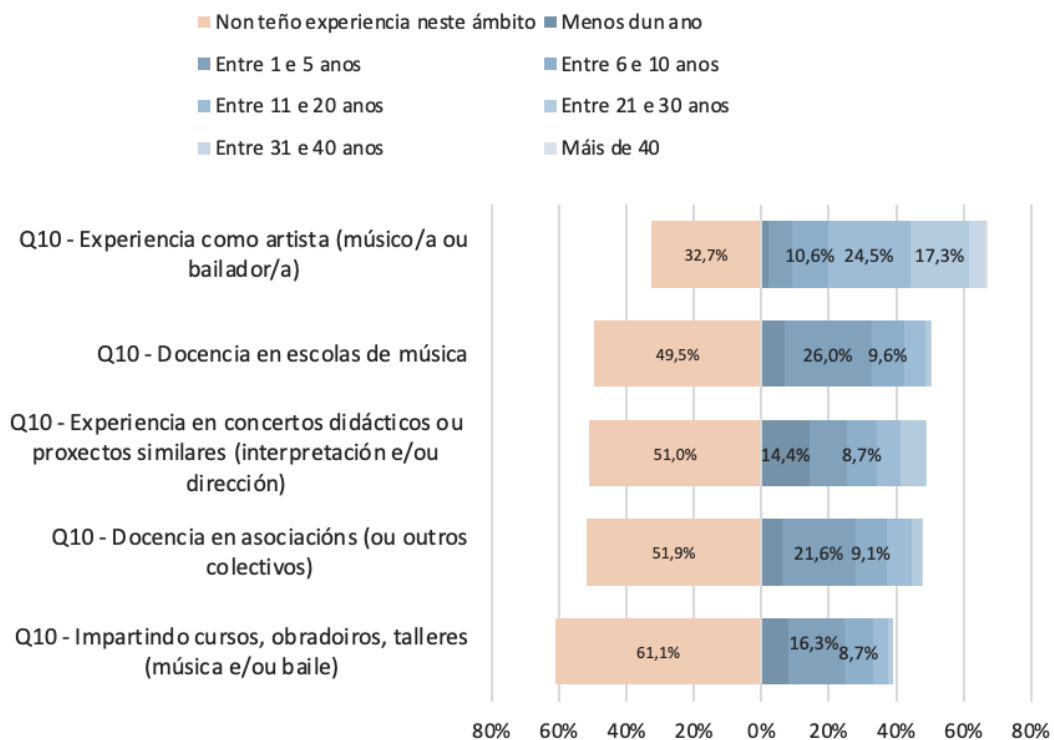


Figura 22. Anos de experiencia docente fóra da Educación Primaria. Fonte: elaboración propia

7.2.2.

Bloque B. Culturas e políticas do docente especialista en música para a atención diversidade: información previa sobre a atención á diversidade, estratexias educativas e materiais didácticos

Este bloque permítenos extraer e analizar a forma que ten o persoal docente galego de definir, entender e enmarcar o concepto de atención á diversidade. Importante lembrar que neste momento da enquisa aínda non se aportara definicións nin modelos de referencia para non



alterar as respostas. O profesorado galego é consciente da presenza da diversidade na súas aulas (94%). Pódese afirmar que esta situación se atopa estendida na práctica totalidade de centros educativos, o que pon de relevancia a importancia e pertinencia deste estudo.

A segunda pregunta deste bloque comprende a única cuestión de formato aberto de toda a enquisa; con ela búscase analizar a definición propia que o profesorado lle atribúe á atención á diversidade. Analizado o discurso presente nas 208 respostas, examinamos a frecuencia das palabras empregadas para crear a seguinte nube de palabras:

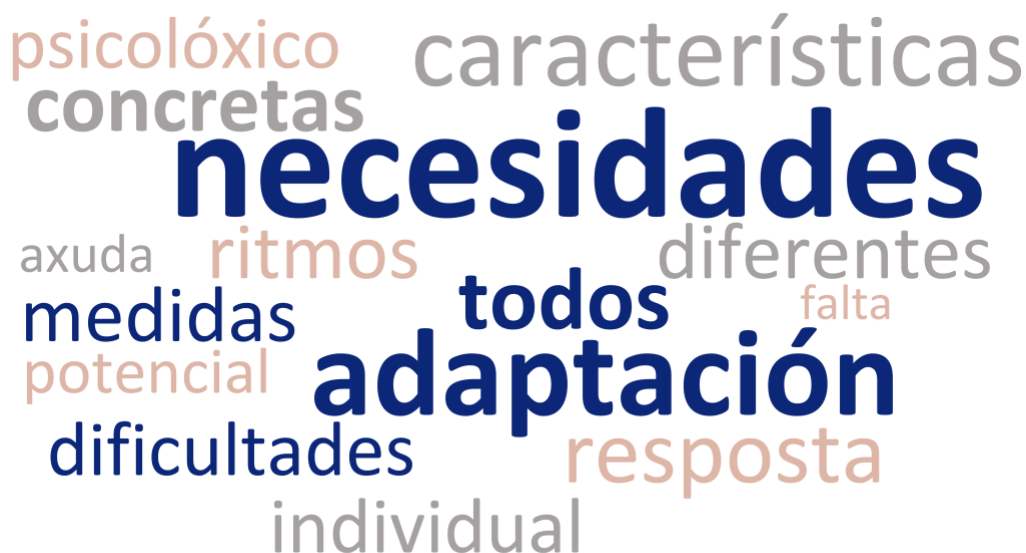


Figura 23. Nube de palabras: definición de atención á diversidade. Fonte: elaboración propia

Dunha análise da nube de palabras, emerxen varias reflexións, destacando que a palabra máis repetida é "necesidades". Aínda que moitas destas palabras clave coinciden coa definición proporcionada polo decreto 229/2011 da Xunta de Galicia (Decreto 229/2011, 2011) , que establece a atención á diversidade como unha serie de **medidas** para **adaptar** a **resposta** educativa ás diversas **características**, **potencialidades**, **ritmos**. Outras dimensións importantes presentes nesta definición como son os estilos de aprendizaxe, as motivacións e as situacións sociais e culturais, non parecen estar tan presentes no discurso do profesorado.

Nas respostas totais, a palabra "necesidades" vai acompañada principalmente de necesidades específicas ou concretas e sempre referida ao alumnado (non se relacionan co profesorado, co contexto nin coas situacións sociais, económicas ou culturais) e raramente se acompaña do concepto "potencialidades", que, a pesar de estar tamén presente no discurso, non parece ter tanta relevancia. A presenza de discursos que acollen e toleran as diferenzas e a diversidade no profesorado é cada vez máis común e normalizada, especialmente ante elementos como o xénero. Non obstante, outros elementos como as capacidades ou a orixe social seguen presentes no discurso do profesorado como factores de discriminación potencial (Gómez, 2021)

Con todo, logo de analizar o discurso, identificamos dúas tendencias principais, ambas con aproximadamente a mesma representación. Unha delas asocia a atención á diversidade cun modelo educativo que considera a diversidade como unha característica inherente a todos os estudantes, coa responsabilidade de todos os profesores de adaptar a súa práctica ás necesidades dos alumnos:

Conxunto de medidas, estratexias e accións que teñen como finalidade adaptar a resposta educativa ás características da túa aula. (ID de resposta 84628248)

Capacidade de adaptar o proceso de ensino e toda actuación educativa aos diversos ritmos e estilos de aprendizaxe do alumnado, así como aos seus intereses e motivacións e á súa situación socioeconómica e cultural, co obxecto de facilitarlle a adquisición dos contidos e o logro dos obxectivos da súa etapa educativa. (ID de resposta 78500666)

Como a educación para todxs. (ID de resposta 77828464)

Como unha oportunidade para repensar a práctica educativa e buscar a forma de axudar ao alumnado a desenvolver as súas capacidades. É a responsabilidade que temos como docentes de ofrecer unha atención individualizada atendendo ás características e circunstancias de cada alumno ou alumna, e o dereito que teñen estes de recibir unha educación de calidade. (ID de resposta 77709984)

Diversidade é riqueza , distintas capacidades e prismas desde os que vivir e relacionarse co medio e as persoas. (ID de resposta 72629055)

Como a adaptación do ensino ás diferentes características, circunstancias, experiencias, capacidades, intereses, estilos de aprendizaxe, formas de pensar e de sentir... presentes nas aulas de cara a que o total do alumnado poida desenvolverse e integrarse na sociedade de forma óptima. (ID de resposta 72592718)

Como unha oportunidade para ensinarlle ao noso alumnado que non todos somos iguais, e que hai diferentes vías de aprendizaxe. (ID de resposta 72514770)

A outra liña discursiva do profesorado entrevistado, vincula a atención á diversidade con necesidades educativas especiais, dificultades de aprendizaxe e adaptacións curriculares, centrando a responsabilidade no profesorado especializado:

Como a metodoloxía que axude a implicar e, polo tanto, traballar con aqueles alumnos/as que presenten algunha dificultade física, cognoscitiva e/ou emocional. (ID de resposta 87392760)

O normal nun CEIP, TDAH,... todos atendidos debidamente polo equipo de Orientación. (ID de resposta 77418750)

Como unha normalización do alumnado que presenta algún tipo de doenza, discapacidade, enfermidade, etc. con respecto aos demais. (ID de resposta 87270654)

O conxunto de estratexias educativas para tratar de chegar a todo o alumnado, incluíndo aqueles alumnos e alumnas con dificultades de aprendizaxe de calquera tipo. (ID de resposta 87249585)

Dificultades de aprendizaxe, déficit atención, outras patoloxías físicas, psíquicas ou sociais que afectan no proceso de ensino-aprendizaxe. (ID de resposta 85426499)

Escasa e difícil por mor do tempo insuficiente. (ID de resposta 72556167)

Algunhas respostas, mesmo fan referencia a como a educación musical non se percibe como unha área onde sexa necesaria ou mesmo non permite a atención á diversidade:

Complexa dentro da aula de música onde pola propia metodoloxía da materia (danzas, canto, instrumentos...) se presta a ser unha clase máis movida. (ID de resposta 77413305)

Na música, non sempre necesaria. (ID de resposta 77375247)

A atención á diversidade tende polo tanto a polarizarse entre quen comprende a inclusión educativa como a preocupación por ter ao alumnado atendido, e aqueles/as que afondan no como atender e entender a ao alumnado. Segue persistindo a vinculación frecuente entre atención á diversidade e alumnado con necesidades específicas de apoio educativo, ou mesmo necesidades especiais, o que favorece a creación dunha xerarquía onde nun extremo estaría o alumnado con máis dificultades e no outro aqueles que parecen demandar menos atención do profesorado (Domingo, 2021) O uso da música como recurso de inclusión e a súa repercusión na aprendizaxe está fortemente influenciado polo enfoque terapéutico musical. Dedúcese que o compoñente emocional presente na arte sonora é unha das claves a considerar, xa que a xestión das emocións é un dos factores que inciden na inclusión. Atender á diversidade a través da música é un potenciador e facilitador da educación inclusiva (Díaz e Moliner, 2020)

En resumo, o discurso reflicte avances teóricos e influencias das políticas educativas en favor da inclusión, pero aínda persisten enfoques segregadores que identifican aos alumnos polas súas dificultades ou necesidades, máis que polo seu potencial de aprendizaxe. Como vimos no primeiro capítulo desta investigación, aínda se mantén un modelo rehabilitador en lugar dun enfoque educativo máis inclusivo. En xeral, pódese dicir que existe un amplo consenso na maioría dos elementos suxeitos á opinión do profesorado na pregunta 3 desde bloque, formada por unha serie de afirmacións centradas nos valores e crenzas do profesorado.

En primeiro lugar, aparece unha ampla maioría que afirma que o alumnado con NEAE é responsabilidade de todo o profesorado, e non só do Departamento de Orientación. A pesar de que o 60% afirma que ter nas aulas alumnado con NEAE supón unha carga de traballo engadido para o profesorado, o 76% non cre que a mellor forma de atender a este alumnado sexa en centros de educación especial, o que nos deixa un preocupante 25% que así o considera. Outro dato de igual importancia e que os confirma que o 35% do profesorado enquisado considera necesario levar a cabo adaptacións curriculares para atender á diversidade. Unha división que acada o seu clímax na pregunta referida a afirmación “a atención á diversidade de todo o alumnado nas aulas ordinarias resulta utópica na práctica”: o 44% está de acordo fronte ao 48% que discrepa neste punto.

Estes datos amosan un profesorado dividido en termos de atención á diversidade, así como unha alta porcentaxe de docentes que seguen centrando a atención á diversidade en termos de adaptación curricular (A. Parrilla, 1996; Parrilla et al., 2017) ou reforzando a necesidade dos centros de educación especial.

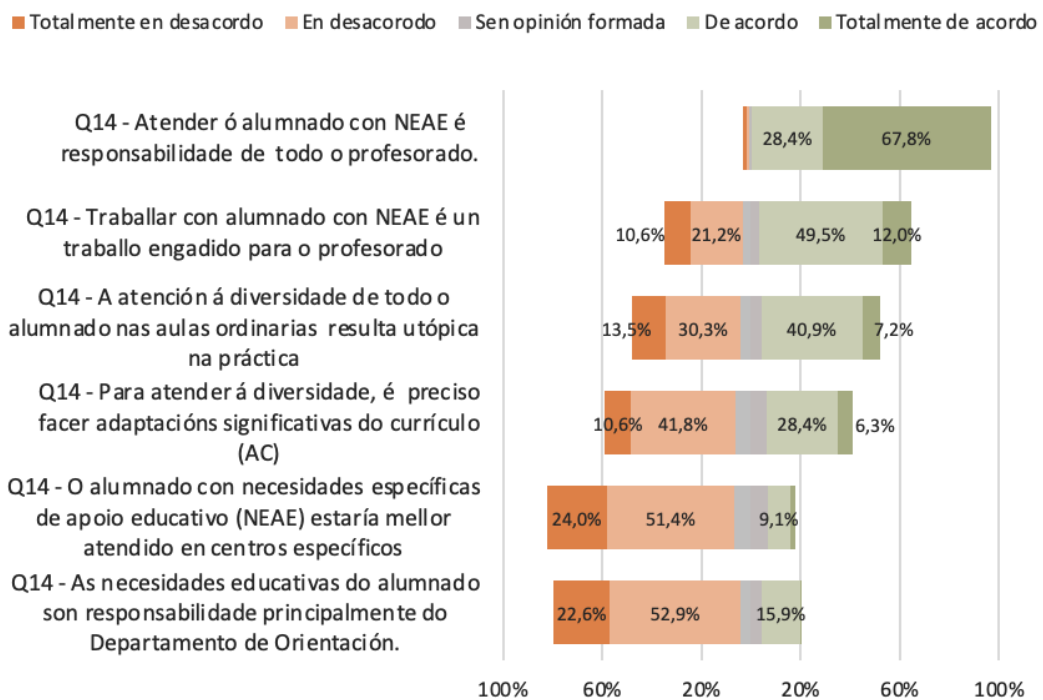


Figura 24. Nivel de acordo coas afirmacións propostas (1). Fonte: elaboración propia

O profesorado atópase fragmentado tamén en canto aos medios inmateriais cos que conta para afrontar a atención á diversidade. Aínda que as diferenzas son mínimas, parece que se ten en maior estima a capacidade auto percibida que a propia formación en relación aos materiais didácticos. Con todo, preto da metade do profesorado enquisado sente que non está suficientemente capacitado para afrontar a atención á diversidade: "totalmente en desacordo" e "en desacordo" xuntan ao 42%.

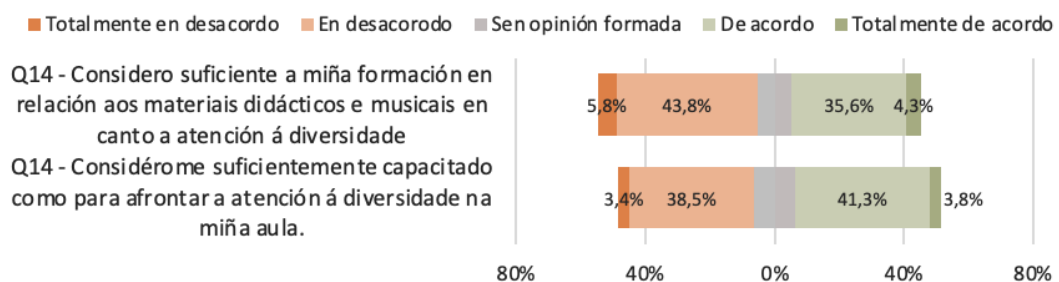


Figura 25. Nivel de acordo para as afirmacións propostas (2). Fonte: elaboración propia

As necesidades que supoñen a atención á diversidade son, segundo o profesorado galego, múltiples. Ao contrario que nas cuestións anteriores, esta cuestión xera un consenso moito máis claro entre o profesorado, sendo totalmente residuais as respostas negativas a cada unha das necesidades propostas. As variacións máis relevantes atópanse, porén, soamente no nivel de *acordo* positivo das respostas.

O profesorado apunta ás cuestións organizativas do centro, como a *ratio* profesor-alumno e a coordinación do persoal docente, coma os principais determinantes á hora de poder atender (sobre-entendendo que adecuadamente) á diversidade. No outro extremo, aínda que recordando

que tamén sería necesario segundo as respostas obtidas, adaptar a lexislación e a formación específica teñen un menor peso no desenrolo docente respecto ao alumnado con NEAE.

Tamén serían, en todo caso, necesarias tanto a actitude do profesorado coma os recursos materiais e humanos. En conxunto, o correcto tratamento do alumnado con NEAE e á diversidade parece depender dunha multitude de factores, tanto materiais como inmateriais e tanto dependentes do mesmo profesorado ou do centro coma supeditados a unha autoridade maior.



Figura 26. Nivel de acordo para as afirmacións propostas (3). Fonte: elaboración propia

Bloque C. Formación do profesorado en cuestións relacionadas coas estratexias educativas e materiais didácticos para atender á diversidade na área de música

Como se expuxo no anterior bloque, a formación específica en atención á diversidade coa que conta o profesorado non é totalmente satisfactoria e suficiente para moitas das persoas enquisadas. Datos que se manteñen con respecto a estudos anteriores nesta comunidade, como o de Pinaque (2021), sobre formación relativa ao Trastorno de Espectro Autista (TEA).

Como primeira impresión, percíbese unha deficiencia de formación continua moi importante, sobre todo naquelas institucións con maior relación directa coa música; deficiencia que os docentes parecen suplir, nunha gran parte, con formación non institucionalizada é informal.

Analizando polo miúdo, é destacábel como a universidade, aínda sendo a fonte da meirande parte das formacións profesionais dos docentes enquisados (velaí que o 51% das persoas recibira formación inicial nesta entidade), é unha das institucións que parece ofrecer menos formación continua. Pola outra banda, tanto escolas de música coma conservatorios non parecen ser fonte de formación continua en case ningún dos casos, e poucos como inicial. Pola outra banda, a meirande parte da formación continua sobre a atención á diversidade parece que, actualmente, parte das propias iniciativas dos docentes (xa sexa con formación non regrada ou auto-formación) ou do centro de traballo. As únicas institución (fora das propias empresas nas que se desenvolve o posto de traballo) que destacan en ofrecer unha formación continua son outras empresas privadas (14%) e o movemento de renovación pedagóxica (15%), ambas superando con creces a outros entes formadores como poderían ser os sindicatos ou a universidade

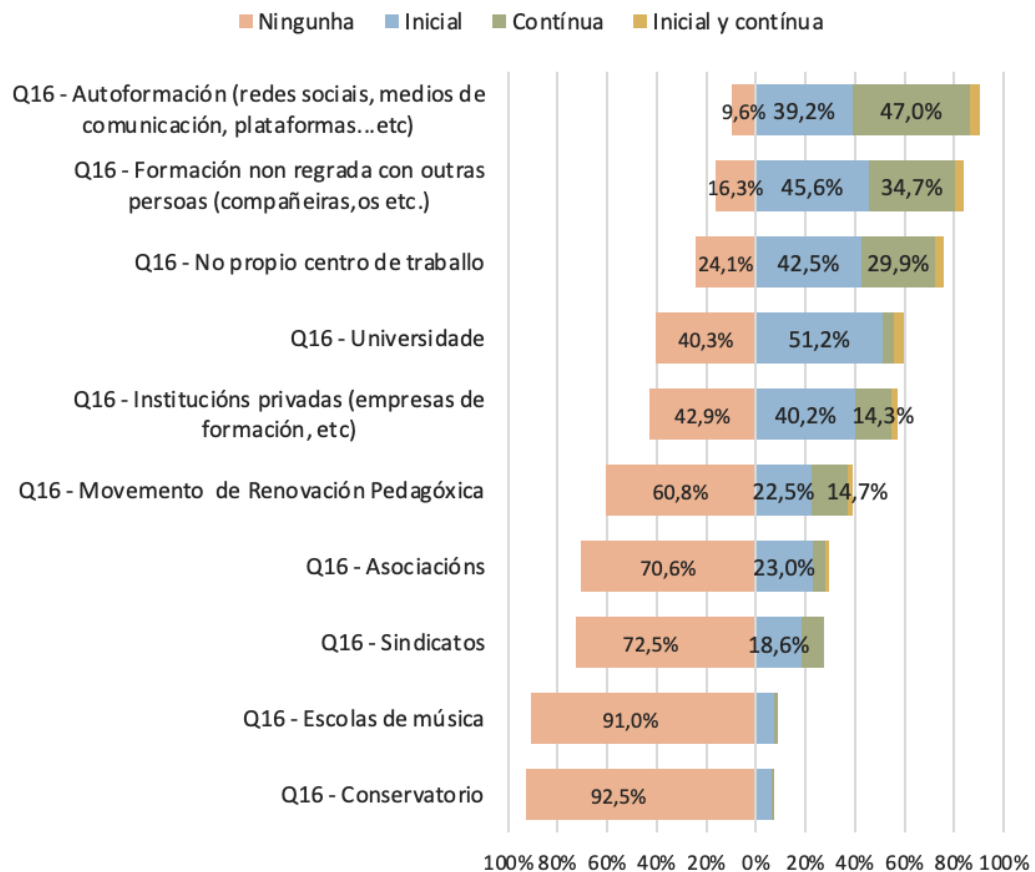


Figura 27. Formación en atención á diversidade na Educación Musical. Fonte: elaboración propia

O deseño, uso, avaliación e DUA (Deseño universal para a aprendizaxe) de materiais didácticos musicais é unha parte central da formación do profesorado contemporáneo (Ramos, 2023). Elementos que permiten ofrecer unha mellor resposta á diversidade identificando e eliminando obstáculos ou barreiras que dificultan o proceso de inclusión (Villaescusa, 2022)

En primeiro lugar, a oferta existente para calquera destas dimensións, segundo o profesorado galego, é moi escasa. Sen chegar a afirmar que é nula, entre o 60% e o 40% das persoas sosteñen que non existe unha dispoñibilidade suficiente de cursos que permitan formarse nestes ámbitos. Os casos que máis chaman a atención son os referidos ao uso e deseño de materiais: ao mesmo tempo de seren os que máis oferta acumulan, son tamén sinalados coma os que menor oferta existen na actualidade.

Con estes datos as conclusións máis claras son que a oferta existente actualmente non é suficiente para a meirande parte do profesorado, e que a avaliación e o DUA de materiais didácticos musicais son menos demandados ou coñecidos fronte ao uso e deseño dos mesmos. Esta brecha destaca a urxencia de ampliar e mellorar os programas de formación para os educadores, asegurando que todos teñan acceso ao coñecemento e ás habilidades necesarias para crear ambientes educativos máis equitativos e inclusivos. Con todo, tamén nos leva a reflexionar sobre o impacto do coñecemento e da importancia atribuída polo corpo docente a estas cuestións na busca e participación en programas de formación. Isto suxire que a concienciación sobre a relevancia do Deseño Universal para a Aprendizaxe (DUA) e da avaliación de materiais didácticos musicais pode influenciar directamente a disposición dos profesores para buscar oportunidades de formación e participar activamente nelas (Ramos, 2023).

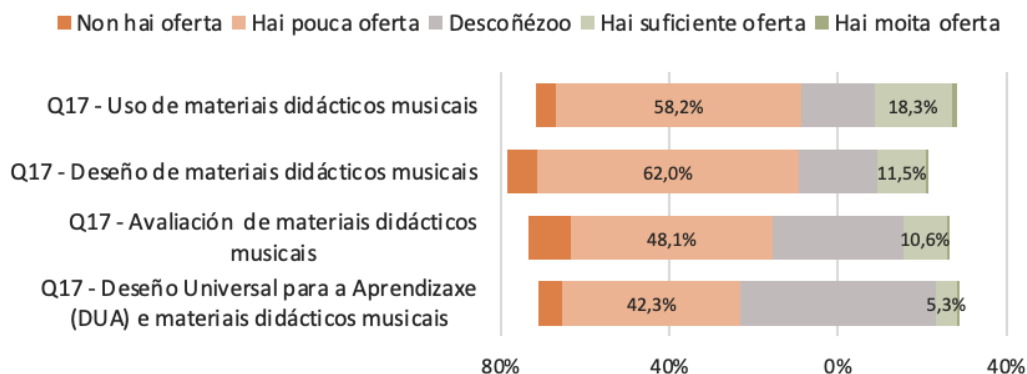


Figura 28. Valoración da oferta formativa sobre materiais didácticos. Fonte: elaboración propia

Os datos referidos á asistencia a estes cursos confirman a anterior conclusión de forma moi precisa: as formacións ás que máis acode o profesorado galego son aquelas destinadas ao uso e deseño de materiais, seguidas pola avaliación e o DUA dos mesmos. Esta relación entre oferta e asistencia é esperábel. Sen embargo, estes datos tamén apoian outra conclusión: o alto nivel de descoñecemento que se viu na pregunta anterior cando se pregunta pola oferta formativa pode estar motivada por unha falta de interese neste tipo de capacitacións, conclusión que estaría apoiada polos datos de asistencia observados.

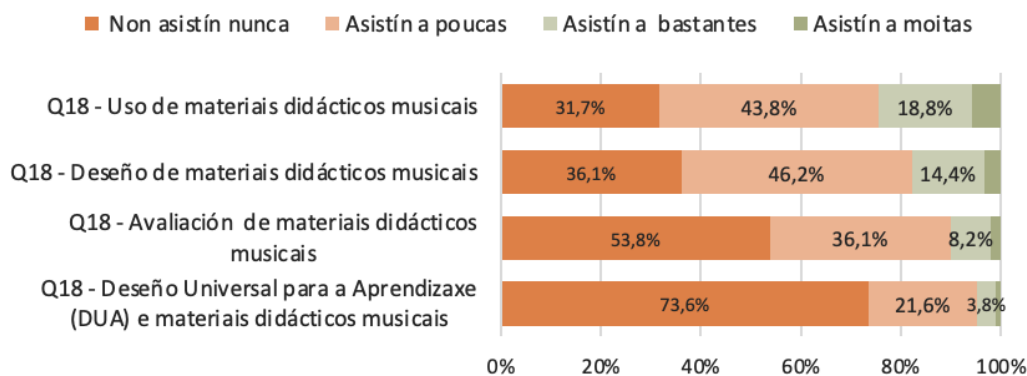


Figura 29. Asistencia á formacións sobre materiais didácticos. Fonte: elaboración propia

Entre as persoas que acudiron ás formacións citadas, a opinión maioritaria é que a atención á diversidade non se atopa suficientemente integrada na ensinanza dirixida ao profesorado. De novo, a porcentaxe de persoas que descoñece este dato parece estar vencellada ao interese e a demanda de cada unha das tipoloxías presentadas. Con todo, non existe unha diferenza notábel no nivel de integración percibida polo profesorado, e soamente entre o 11 e o 15% deste opina que está bastante incluído. Datos que confirman a tendencia actual, tal e como indica Mayo (2022).

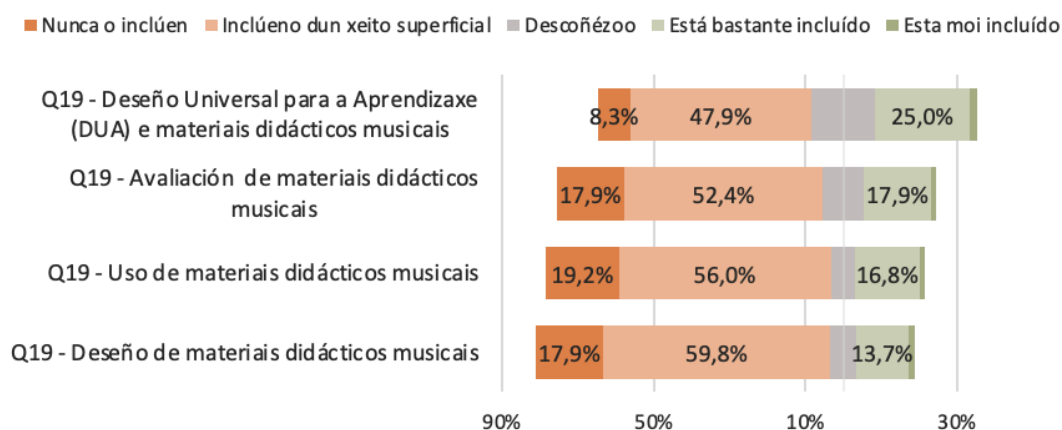


Figura 30. Integración da atención á diversidade nas formacións. Fonte: elaboración propia

As respostas mostran que soamente o 24% do profesorado asistiu ou puido asistir nalgunha ocasión a tódolos tipos de formacións expostos nesta sección. Entre as persoas que non asistiron a algunha ou a tódalas que desexaría, as principais circunstancias que impiden ou motivan a non asistencia a este tipo de formacións son as incompatibilidades horarias e a conciliación familiar. A falta dunha oferta adecuada, reflectida tanto pola súa calidade ou cantidade, ocupa unha posición secundaria segundo a opinión do profesorado. A falta de interese non é, polo que parece, un factor que teña peso na decisión de acudir ou non a este tipo de instrucións, polo que se podería concluír que si existe unha demanda notábel.

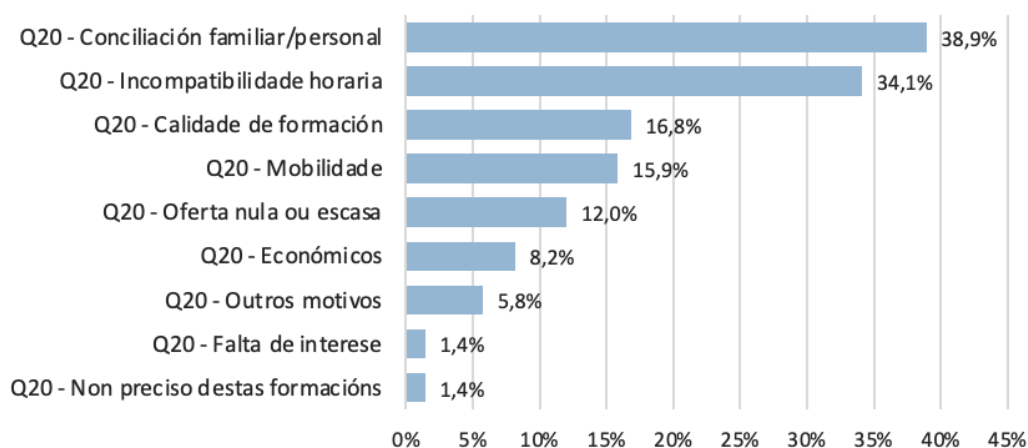


Figura 31. Motivos de ausencia a formacións. Fonte: elaboración propia

Por último, toda esta información contrasta enormemente coa cifra do 97% do profesorado que afirma que a formación neste senso é necesaria ou moi necesaria. A conclusión máis inmediata é que unha parte importante da formación do profesorado, que é caracterizada como necesaria pola case totalidade da mostra, é escasa e non especialmente axeitada en canto ao campo específico da atención á diversidade (Berrón e Arriaga, 2022)

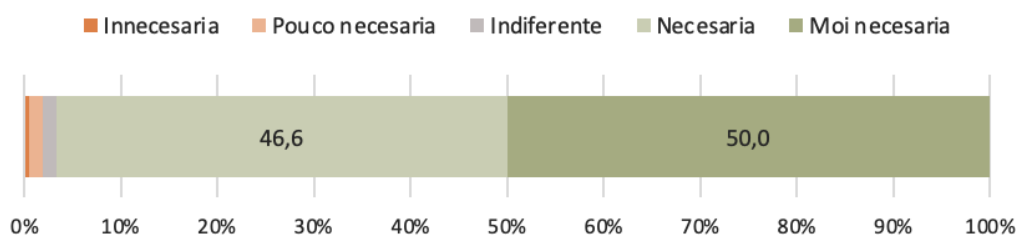


Figura 32. Importancia atribuída á formación específica en materiais didácticos para atender á diversidade. Fonte: elaboración propia

Bloque D. Percepción docente: culturas e políticas do docente especialista en música, para a atención á diversidade

Neste bloque obtivéronse as opinións do persoal docente relacionadas coa cultura, prácticas e políticas educativa referidas ao ámbito da educación musical. Neste punto realizouse unha separación en tres temáticas co obxectivo de organizar a información dispoñible e facilitara súa análise: atención á diversidade, docencia e currículo e conflictividade.

Atención á diversidade

Existe un consenso notábel na meirande parte das cuestións referidas á atención á diversidade. O alumnado identificado como NEAE así como o NEE non presenta, segundo o profesorado, grandes problemas ao adecuado desenrolo das actividades de Ed. Musical, non dificultando o progreso do resto do alumnado e aproveitando o tempo de docencia a pesar dos distintos tipos de diversidade, como as auditivas ou as visuais. Todas estas opinións alíñanse coa definición aportada dunha metodoloxía inclusiva.

A única excepción a esta constante ocorre na pregunta sobre si todo o alumnado, independentemente das súas características persoais, poderá adquirir as aprendizaxes relevantes incluídas no currículo da Ed. Musical. Neste caso, o 44% opina que non é así, o que implicaría que segundo unha parte importante do profesorado o alumnado depende de certas características persoais para a correcta adquisición das aprendizaxes educativas, independentemente da materia, metodoloxía e contexto da aula. O que situaría a responsabilidade desta adquisición no propio alumnado.

A percepción positiva do profesorado sobre a inclusión é frecuentemente identificada no ámbito da investigación, porén aínda se detectan debilidades, especialmente en relación ás prácticas educativas que non sempre parecen estar en liña cos supostos teóricos descritos polo profesorado. Esta contradición pode deberse á falta de formación identificada no profesorado, o que dificulta a posta en práctica dos valores inclusivos nos que se basean, a pesar de recoñecer a súa utilidade e necesidade (Sáenz e Chocarro, 2019)

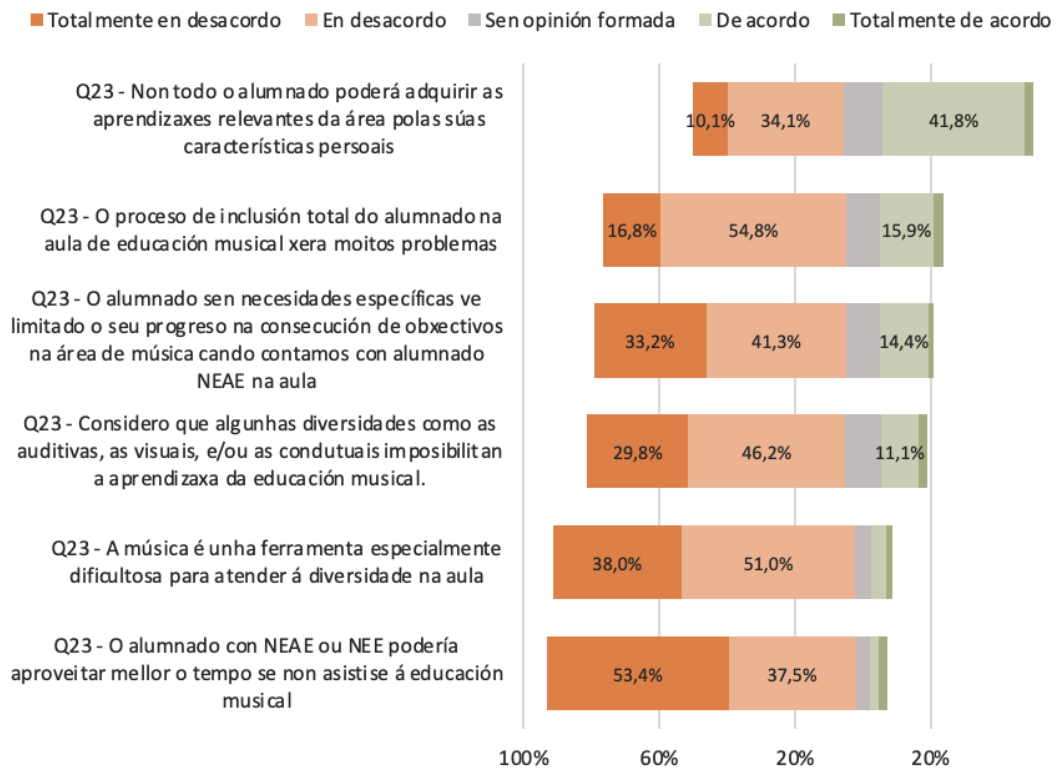


Figura 33. Nivel de acordo coas afirmacións propostas: atención á diversidade. Fonte: elaboración propia

Docencia e currículo

Non se atopa un consenso claro respecto á adecuación no currículo de educación primaria dos contidos en canto á escoita, á música e á interpretación musical. Entre estes tres elementos diferenciados da Ed. Musical, o canto é o que parece máis apropiado segundo o profesorado, mentres que a interpretación é a que menos.

A interpretación e a improvisación instrumental son amplamente desenvolvidas na formación inicial de profesorado, especialmente nas universidades. No entanto, isto revela unha falta de coherencia entre os contidos que o profesorado identifica como menos apropiados para as aulas de Educación Primaria son aqueles aos que a universidade outorga maior importancia na formación inicial de profesorado, especialmente na especialización en música. Esta discrepancia suxira a necesidade de desenvolver mellor os currículos de formación para garantir unha preparación máis ampla e adaptada á etapa na que os futuros educadores e educadoras musicais desenvolverán a súa carreira profesional (Cremades-Andreu, 2023)

Recoñecen neste punto que as características persoais, como habilidades ou destrezas, son consideradas fundamentais para a consecución do currículo. Ao contrario que no apartado anterior, cando o profesorado indicaba que o alumnado con NEAE ou NEE, non presenta “grandes problemas para adecuarse ao desenrolo das actividades” si parece estendida e compartida a idea de que as condicións persoais afectan ao desempeño escolar, ata o punto de acadar os obxectivos mínimos descritos polo currículo, o que implica que o alumnado ao que se refiren non podería, de xeito innato, acadar unha aprendizaxe significativa para a súa vida.

Por outro lado, esta percepción pode levar a unha menor asunción de responsabilidade por parte dos docentes en relación co que se considera, academicamente canto menos, a esencia do seu traballo: educar. É esencial reafirmar que a responsabilidade polo progreso do alumnado debe recaer principalmente no profesorado, especialmente cando se traballa con alumnado que se enfrenta a maiores desafíos educativos. Deste xeito, a pesar de recoñecer a influencia das características individuais dos alumnos, o profesorado deben manter un compromiso firme e responsabilizarse co desenvolvemento académico e persoal de todo o alumnado, asegurando un ambiente de aprendizaxe inclusivo onde non haxa espacio para discriminacións polas propias condicións do mesmo. (Domingo, 2021)

En liña coas opinións observadas na pregunta Q14, o traballo do profesorado de Ed. Musical é valorado de igual forma respecto as esixencias que supón o traballo con alumnado NEAE; ao mesmo tempo, a meirande parte do profesorado cre que a música é unha parte da educación integrada no resto das materias e que debe estar coordinada coas demais áreas.

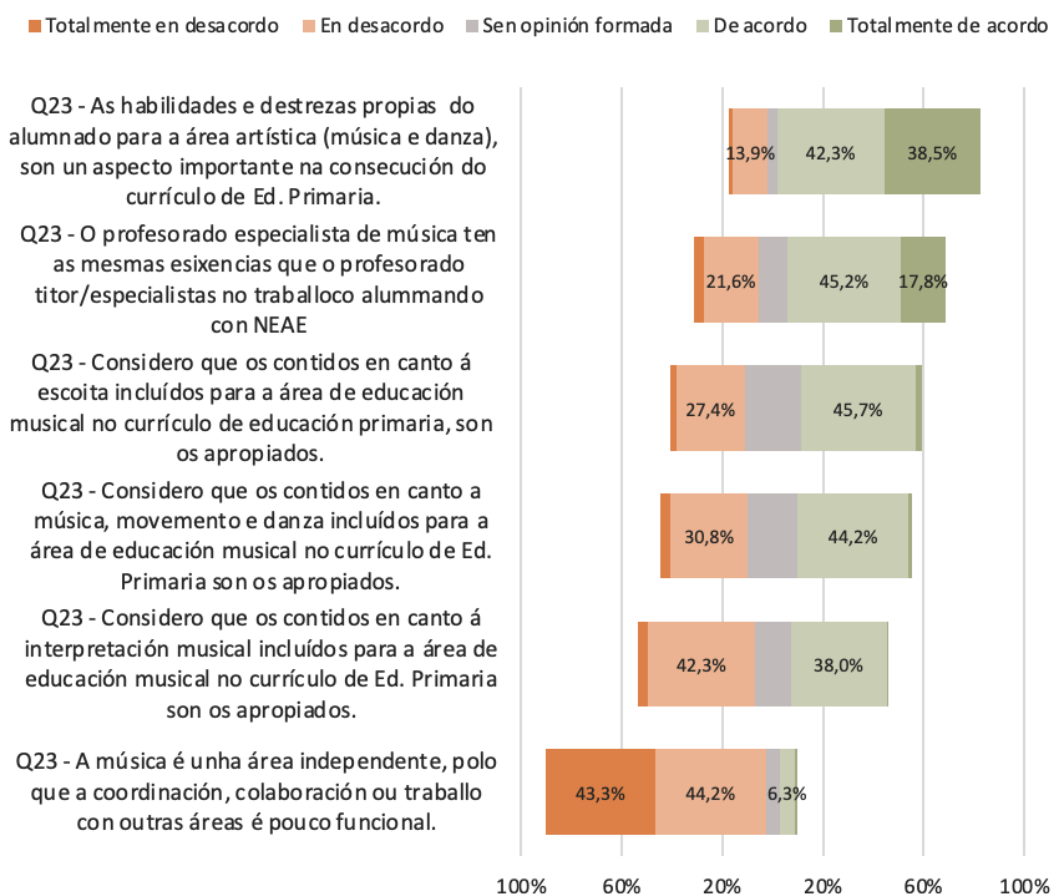


Figura 34. Nivel de acordo coas afirmacións propostas: currículo e docencia. Fonte: elaboración propia

Conflitividade e Ed. Musical

A música e a Ed. Musical parecen bos eidos nos que, e cos que, tratar a cuestión da convivencia, xa sexa en forma de disputas ou de interrupcións de maior ou menor intensidade do normal desenrolo das dinámicas da aula. Segundo o 64% do profesorado as aulas de música non favorecerían as condutas *disruptivas*. De feito, a música serviría tanto para *tratar* como para *prever* este tipo de comportamentos: o 95% afirma que pode favorecer a relaxación e a atención do alumnado con ditas condutas, así como axudar na resolución de conflitos unha vez aparecen estes.

A partir dos datos proporcionados, emerxe un panorama prometedor sobre o papel da música e da Educación Musical na xestión de conflitos e na promoción dun ambiente escolar propicio. O feito de que a maioría do profesorado perciba as aulas de música como pouco propensas a comportamentos disruptivos suxire que esta disciplina pode ofrecer un espazo apropiado para a concentración e a relaxación do alumnado. Ademais, a alta porcentaxe de docentes que recoñecen a capacidade da música para axudar na resolución de conflitos subliña a súa función non só como un medio de expresión artística, senón tamén como unha ferramenta educativa eficaz na promoción de habilidades sociais e na mellora da convivencia entre o alumnado (Rial-Pereira e Serrano-Soria, 2021)

A pesares destes consensos existe unha parte importante -o 30% do profesorado- que opina que o alumnado con estas actitudes debería ter un espazo específico na aula co obxectivo de minimizar a aparición destes comportamentos. Esta proposta esperta problemáticas significativas sobre a segregación dentro do contexto educativo. Ao optar por separar estes estudantes, poderíase perpetuar unha dinámica que os estigmatiza e os exclúe do ambiente educativo principal. Ademais, esta medida pode non abordar as causas subxacentes dos comportamentos desafiantes, como a falta de apoio emocional ou pedagóxico adecuado (Prieto, 2001)

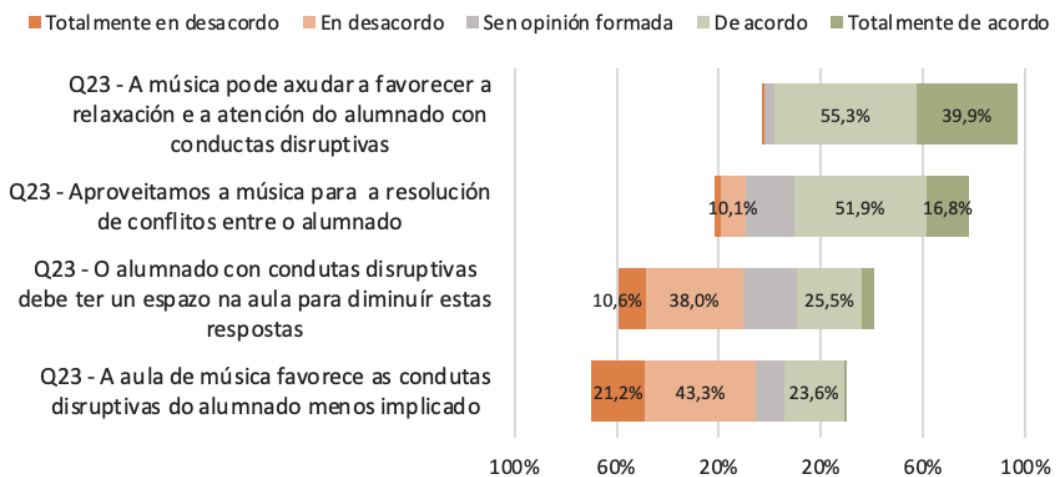


Figura 35. Nivel de acordo coas afirmacións propostas: conflitividade na aula. Fonte: elaboración propia

En conxunto, a aplicación do modelo pedagóxico ás respostas obtidas nesta batería de preguntas indica que un 75% do profesorado segue un modelo educativo inclusivo, mentres que un 19% ten unhas opinións que os acercan máis a un modelo tradicional.

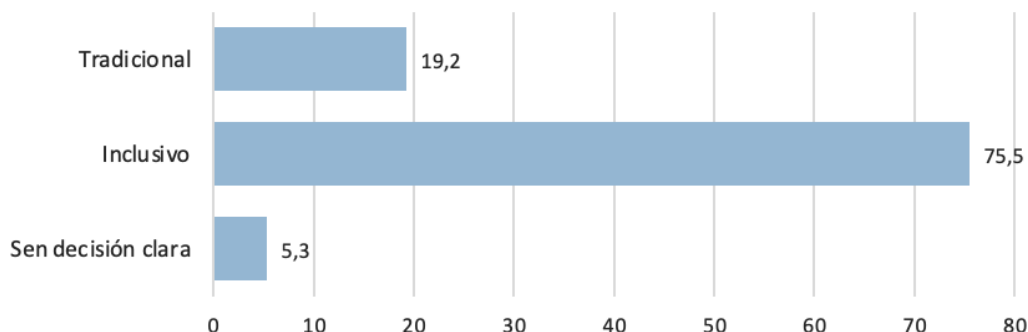


Figura 36. Modelo pedagóxico segundo respostas ao ítem Q23 (%).Fonte: elaboración propia

Ao fío do tema mencionado anteriormente sobre a conflitividade, cumpre sinalar como a adquisición de valores e/ou actitudes é a aprendizaxe máis resaltada polo profesorado no eido da Ed. Musical, moi por encima dos contidos conceptuais e teóricos e superando lixeiramente a aprendizaxe de metodoloxías ou técnicas. Estas apreciacións axústanse a un modelo de ensinanza que non se centra en abstraccións teóricas se non máis ben nun proceso de adquisición de competencias e comportamentos.

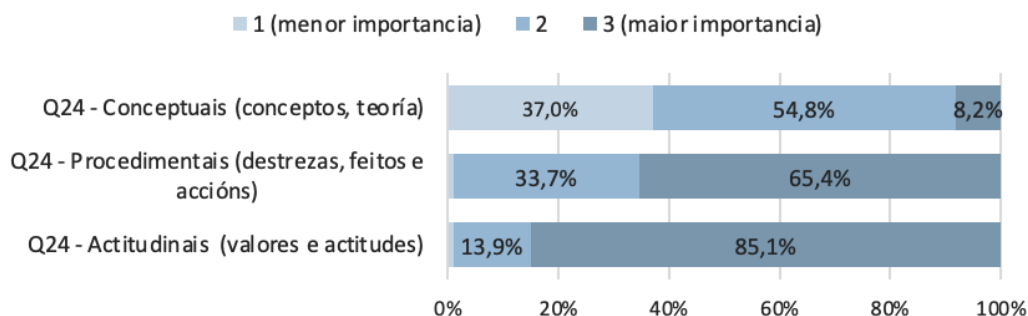


Figura 37. Importancia da adquisición por parte do alumnado dos diferentes tipos de contidos asociados á Educación Musical na Educación Primaria. Fonte: elaboración propia

Esta cuestión amosa unha relación directa co tipo de contidos cos que o alumnado mostra unha maior dificultade para adquirir ou asimilar. Máis da metade do profesorado sinala o solfexo e os contidos teóricos como aqueles aspectos da Ed. Musical máis difíciles de transmitir nas aulas.

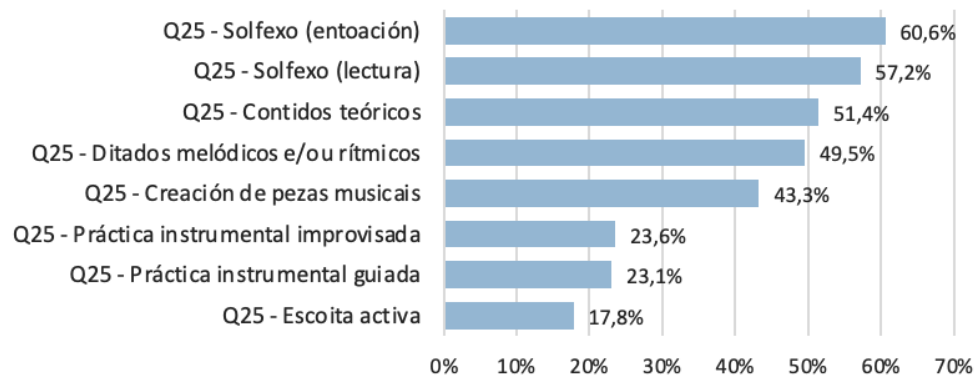


Figura 38. Contidos que amosan maior dificultade na súa adquisición por parte do alumnado (resposta múltiple, % de mencións). Fonte: elaboración propia

Pola contra, aspectos máis prácticos como a expresión corporal ou o ritmo, e incluso algúns memorísticos pero con enfoque menos teórico (como a memorización de coreografías) apenas son mencionados entre os aspectos que mostran maior problemática.

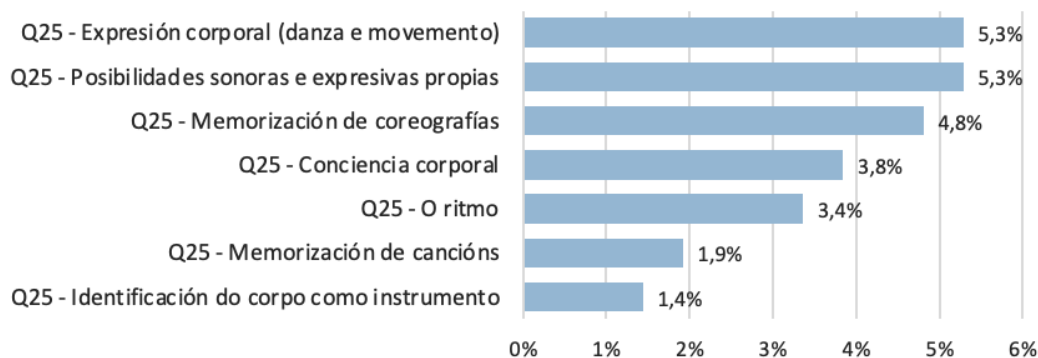


Figura 39. Contidos que amosan menor dificultade na súa adquisición por parte do alumnado (resposta múltiple, % de mencións). Fonte: elaboración propia

Para o profesorado enquisado, a correcta consecución dos obxectivos da materia de Ed. Musical interveñen multitude de factores, destacando os recursos materiais como inmateriais dispoñibles e o comportamento do alumnado.

En primeiro lugar, cabe destacar que a maioría das respostas tenden a concentrarse entre as puntuacións medias e altas (3-4-5). Este feito sinalaría que segundo o profesorado non habería ningún aspecto *pouco importante* para a correcta adquisición de obxectivos. Tendo isto en conta, habería que sinalar que unha conclusión así era esperábel, posto que todos os elementos presentados forman parte das dinámicas educativas e do correcto funcionamento das aulas. Polo tanto, unha vez analizados os resultados, as diferenzas entre as respostas que aínda sinalando un nivel de importancia *alto* teñen un grao diferente (por exemplo, entre o 4 e o 5) cobrarán maior relevancia, posto que é aí onde se dan a meirande parte das discrepancias.

Os aspectos máis materiais (recursos dispoñíbeis) ocupan unha posición media: aínda que son importantes, non chegan aos postos máis altos nas prioridades do profesorado. Outras cuestións coma a *ratio* por aula ou as horas de materia si teñen unha importancia destacada, sendo a primeira moi importante para case o 70%. As dificultades asociadas á xestión do tempo, aos aspectos organizativos como a *ratio* e mesmo o propio currículo educativo son manifestados en gran parte da investigación científica actual (Vaamonde-Sánchez et al., 2021). Non obstante, persiste unha tendencia a empregar estes factores como unha forma de xustificar a non consecución dos obxectivos da materia. Esta práctica, que pode non ser abordada de forma explícita, maniféstase na percepción sobre o determinantes que parecen ser os desafíos

organizativos cotiáns que os educadores enfrontan, revelando unha crítica implícita ás limitacións estruturais que poden impactar negativamente na aprendizaxe do alumnado.

En canto ao alumnado, a primacía das actitudes fronte as aptitudes está clara: só un 13% afirma que as características e habilidades teñen unha importancia máxima, fronte ao 64% segundo o cal os comportamentos e as condutas do alumnado son prioritarias. A menor importancia da sensibilidade do alumnado á arte ou ás necesidades educativas na aula son tamén un reflexo desta opinión extraída das respostas do profesorado.

Respecto ao papel deste último, en conxunto semella ocupar un lugar destacado, soamente desbancado pola *ratio* das aulas e das actitudes do alumnado. Tanto a formación, como a metodoloxía teñen unha importancia maiúscula para cerca do 65% das persoas enquisadas, sen perder de vista a selección, deseño e adaptación de materiais e recursos.

Os elementos centrados na presenza de profesorado de apoio ou especialista e as necesidades educativas da aula, non amosan un papel especialmente destacado. No caso concreto do profesorado de apoio, ata un 15% sinala con un *1* ou un *2* o seu nivel de

importancia.

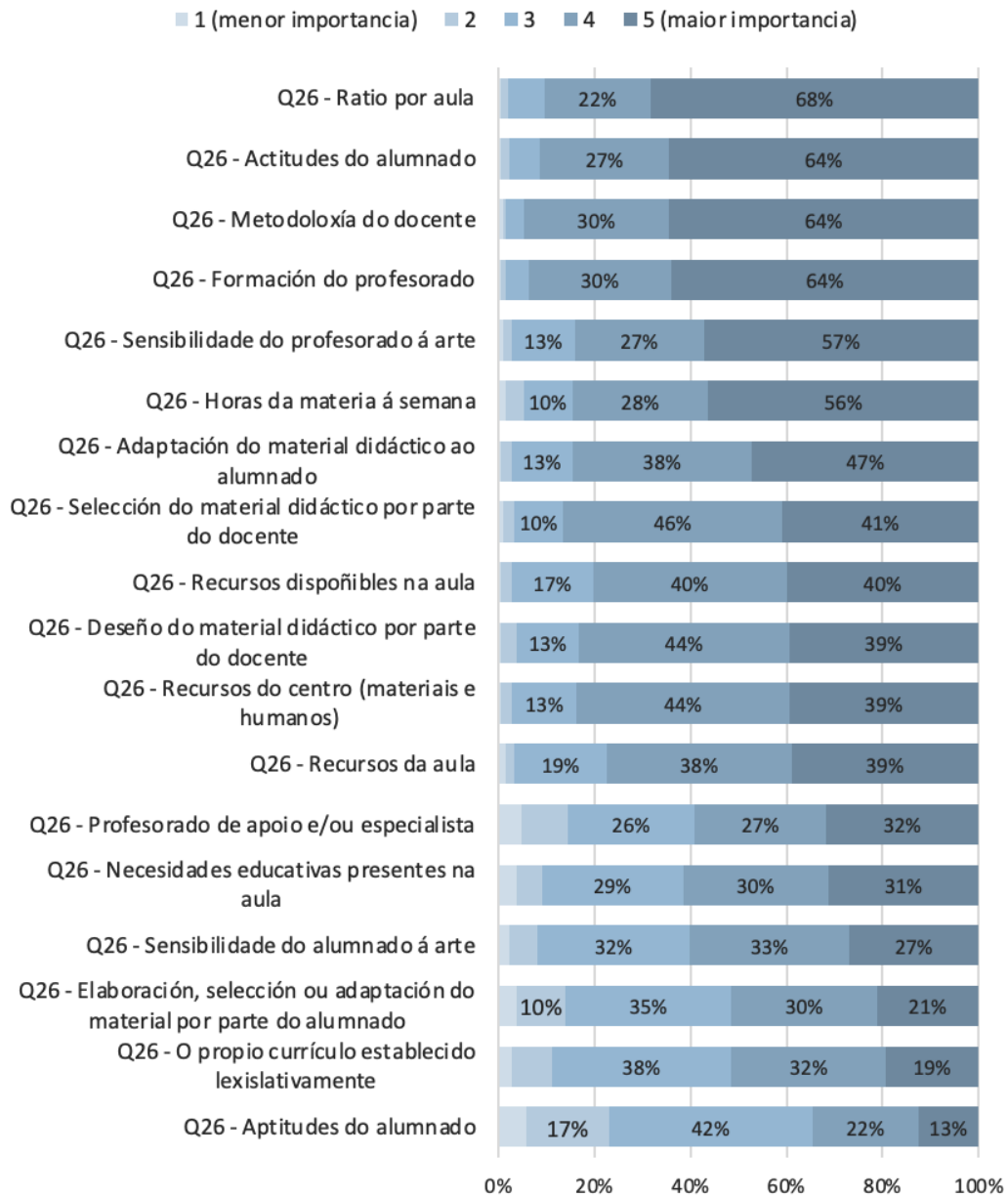


Figura 40. Importancia dos elementos propostos para a adquisición dos obxectivos da Educación Musical na Educación Primaria. Fonte: elaboración propia

Bloque E. Culturas e políticas do centro educativo: contextualización da práctica docente

A situación da Ed. Musical nos centros nos que leva a cabo o seu labor docente o profesorado enquisado semella ser, en xeral, boa. Con todo, existe unha numerosa minoría que expresa un contexto que non parece o ideal, tanto ao falar de recursos como de apoios. A importancia dos centros educativos como comunidades educativas é crucial para promover unha educación inclusiva. É nestes contextos que se define a cultura escolar, que pode ser explícita ou implicitamente influenciada polos valores que os seus membros abrazan, os cales, por súa vez, son moldeados pola xestión institucional. Cando un centro é liderado por equipos colaborativos que promoven activamente valores inclusivos, obsérvase unha clara mellora tanto na aprendizaxe do alumnado como nos sentimentos de pertenza e cohesión dentro da comunidade escolar. (Vallés e López, 2019)

O papel da materia de música nos centros escolares galegos é maioritariamente secundario. Soamente un 21% afirma que a Ed. Musical ten unha importancia elevada, mentres que o 26% e o 33% afirman que o seu papel é secundario. A pesar de que sempre conta con algún tipo de función, este parece ser máis ben accesorio ou complementario.

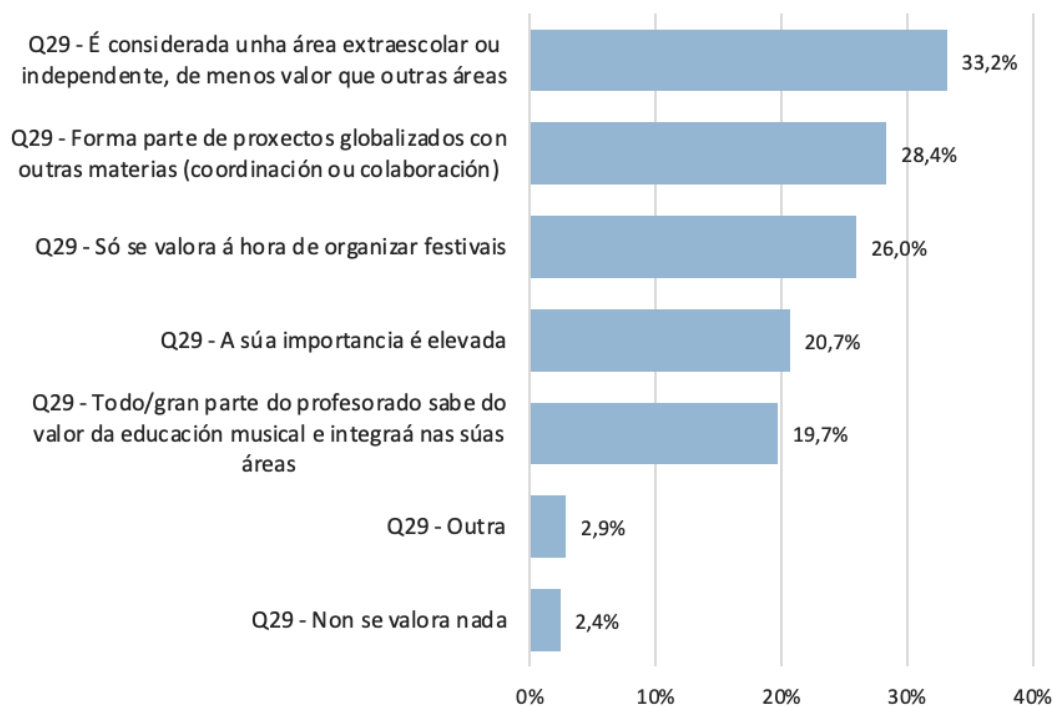


Figura 41. Valoración que se fai no centro da importancia da Educación Musical (resposta múltiple, % de mencións). Fonte: elaboración propia

Fora do *status* ou lugar que ocupe a Ed. Musical no centro ou fronte a outras materias, é especialmente relevante a relación co Departamento de Orientación ao falar de educación e atención á diversidade. Segundo case o 60% do profesorado, os aportes son puntuais e responden a situacións determinadas, e soamente nun 15% dos casos esta relación é continua e fundamental na preparación da materia.

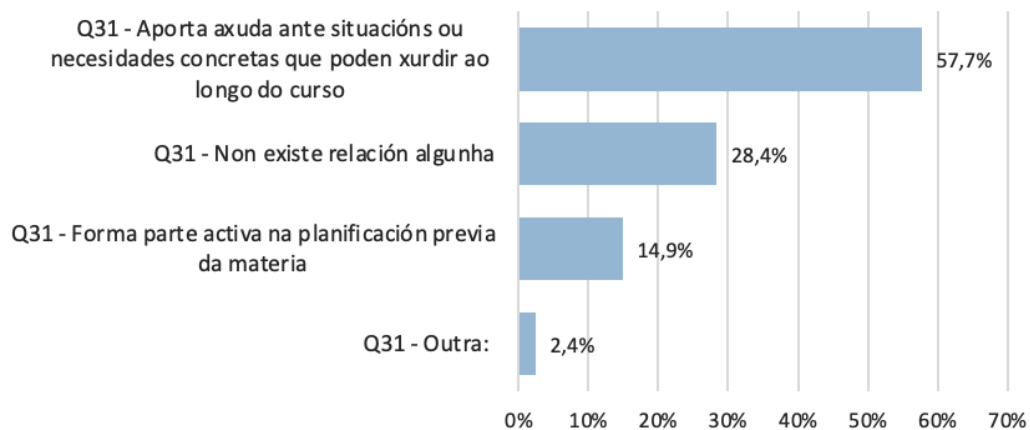


Figura 42. Relación entre o Departamento de Orientación e a materia de Educación Musical (resposta múltiple, % de mencións). Fonte: elaboración propia

Ademais do apoio do resto do profesorado, do centro e do Departamento de Orientación, o papel das familias pode ser tamén un bo indicador da *saúde* da música no seu papel como instrumento educativo inclusivo. Segundo os resultados da enquisa, o apoio sería máis ben baixo. Soamente un 30% o cualifica como alto ou moi alto, en comparación co 43% que afirma que é baixo ou nulo.

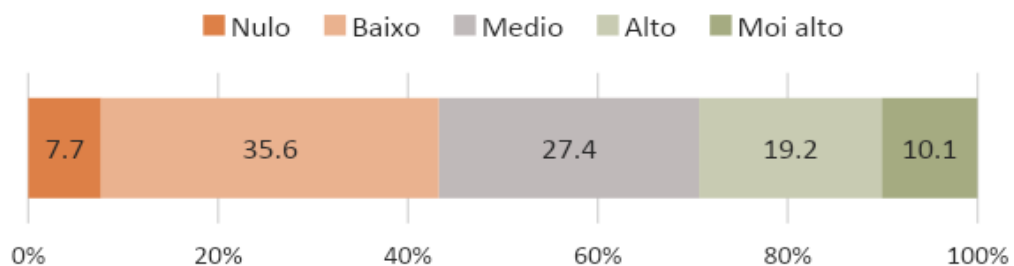


Figura 43. Grao co que perciben as familias como un apoio para a valoración da música no centro. Fonte: elaboración propia

Como se viu ata agora, é certo que os recursos materiais non ocupan, segundo o profesorado, un lugar especialmente destacado en canto a importancia na ensinanza musical. A pesares disto, o seu valor, claramente, tampouco é nulo ou desestimábel; ocupa un lugar importante pero secundario. Polo tanto, o feito de que case un 40% das respostas indiquen que o orzamento co que contan para a adquisición de materiais é insuficiente resulta especialmente relevante.

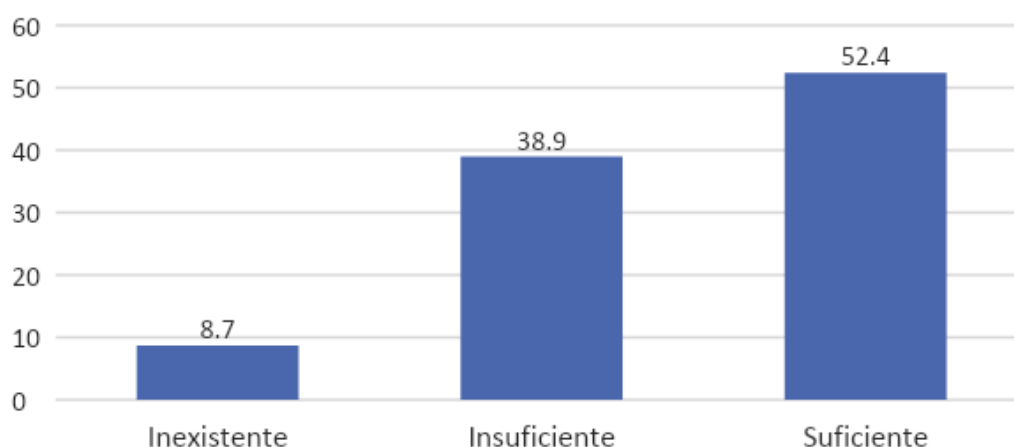


Figura 44. Valoración do presuposto para a adquisición de materiais (%).Fonte: elaboración propia

Por último, respecto as políticas e as culturas do centro educativo, a adecuación e a adaptación das aulas empregadas para a ensinanza musical non son adecuadas ou son insuficientes para un notábel 38% do profesorado, unha porcentaxe moi semellante aos resultados sobre o orzamento.

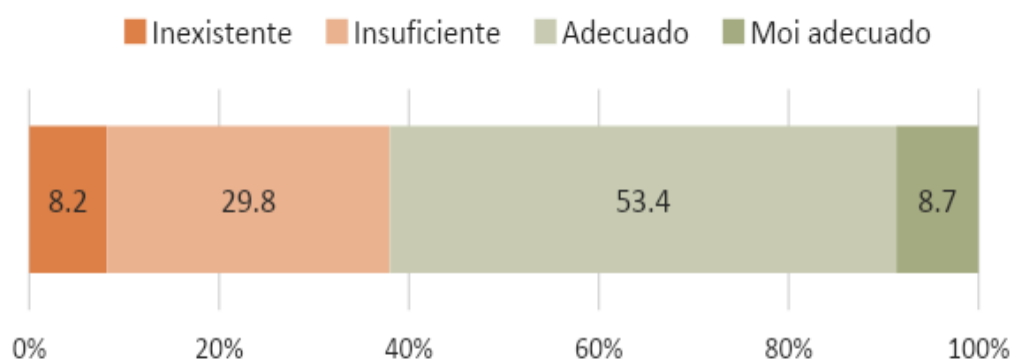


Figura 45. Valoración da accesibilidade/adaptación da aula para o alumnado. Fonte: elaboración propia

Bloque F. Prácticas educativas: uso de materiais didácticos e estratexias educativas na aula de música para a atención á diversidade.

O tipo de espazo utilizado na ensinanza musical é habitualmente unha aula de música propiamente dita; a porcentaxe de profesorado/centros educativos que fan uso doutros espazos non específicos son unha minoría. Este feito é, como se verá, clave á hora de determinar as características destes lugares.

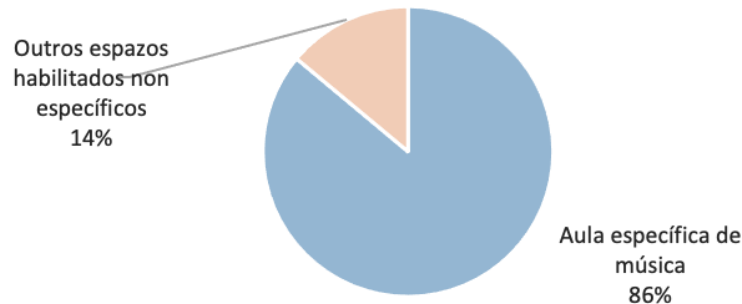


Figura 46. Tipo de espazo no que imparte Educación Musical. Fonte: elaboración propia

O trazo máis destacábel das aulas utilizadas é o espazo mesmo: o máis habitual é que se conte cun lugar suficientemente grande como para realizar tarefas motoras coma os bailes, e tende a ser un espazo aberto e sen mobiliario.

Sen embargo, o uso de instrumentos parece presentar varios problemas; en primeiro lugar, soamente ao redor dun terzo dos casos (34%) cualifica a sonoridade das aulas como axeitada, e unha porcentaxe moi similar (36%) afirman que as aulas próximas vense afectadas polo son emitido durante as clases. No mesmo senso, o 20% aproximadamente do persoal docente afirma que o uso dos instrumentos non é ideal nas aulas e a morfoloxía propia da mesma dificulta a sonoridade. No mesmo sentido, soamente nun 11% dos casos as aulas terían un nivel de insonorización adecuado, o que da conta e confirma os visíbeis problemas de convivencia que esta actividade ten, ou pode ter, con outras tipoloxías educativas.



Figura 47. Descrición da aula na que imparten Educación Musical. Fonte: elaboración propia

Os recursos dixitais son, hoxe en día, parte importante das dinámicas e metodoloxías en moitas etapas e ámbitos distintos da educación, e no caso da Ed. Musical obsérvase unha corrente similar: soamente un 3,4% afirma non usar este tipo de materiais.

O emprego de plataformas dixitais como fonte de información, fenómeno que tamén se observa habitualmente en moitas outras esferas distintas á educativa, está moi estendido tanto entre o alumnado coma entre o profesorado: ao redor do 65% dos casos utiliza estas ferramentas co obxectivo de consultar e obter coñecemento. Sen embargo, a principal actividade que desenvolve o persoal docente cos materiais dixitais é deseñar e crear materiais prácticos propios. Por outra banda, o uso de materiais dixitais está menos estendido entre o alumnado (coa excepción do uso como fonte de información). Este panorama reflicte algún dos desafíos aos que se enfronta a integración das TIC na educación, especialmente en termos de atención á diversidade e coñecemento das ferramentas dispoñibles. A pesar da ampla adopción de certos tipos de software educativo, como o de creación e lectura de partituras, existe a necesidade dunha maior familiaridade e exploración doutras ferramentas menos recoñecidas pero potencialmente igual de beneficiosas para a ensinanza musical. Esta situación subliña a importancia da formación continua do profesorado en novas tecnoloxías e a promoción dun uso máis variado e consciente das ferramentas dixitais no ámbito educativo (Vega-Caro et al., 2021)

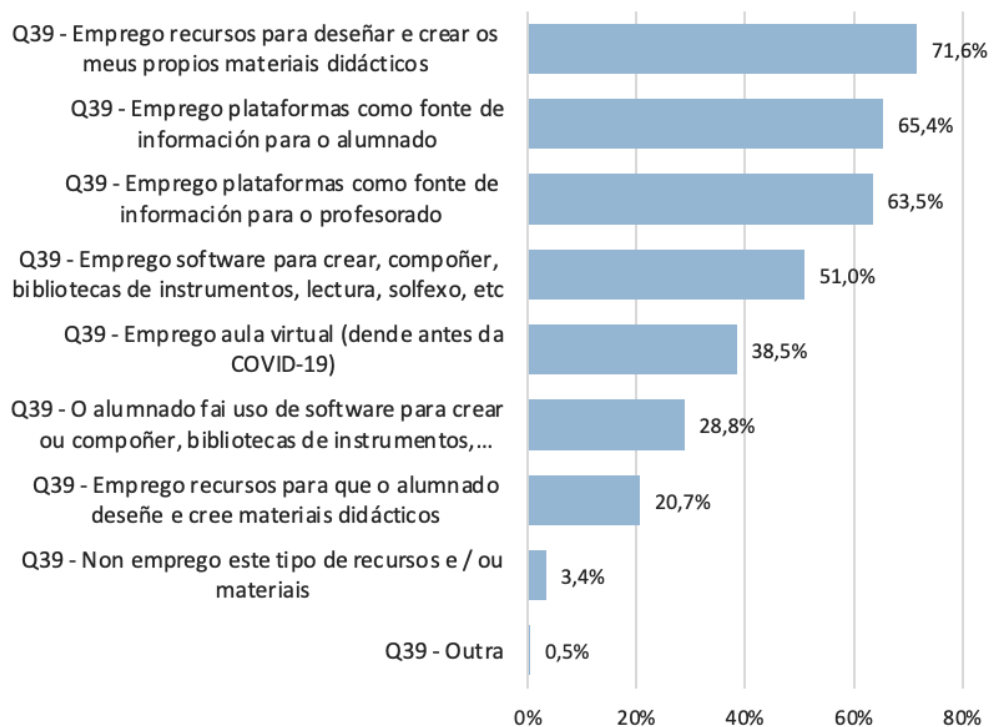


Figura 48. Relación cos recursos e materiais didácticos dixitais (resposta múltiple, % de mencións).
 Fonte: elaboración propia

Son múltiples e numerosas as tipoloxías de materiais que o persoal docente ten a súa disposición para a docencia musical. A análise do uso, coñecemento e flexibilidade aporta as seguintes conclusións principais:

- O uso dos distintos materiais amosan unha relación relevante coa consideración por parte do profesorado galego do seu nivel de flexibilidade. Pódese apreciar unha diminución do uso dalgúns materiais que, *a pesar* de seren moi coñecidos, son considerados flexibles con menor frecuencia. Esta tendencia é moi clara en materiais como os libros de texto ou algúns tipos de instrumentos como os acordeóns ou *ukeleles*, que aínda sendo dos máis recoñecidos polos docentes son ao mesmo tempo, dos menos usados e dos considerados menos flexibles. Pola contra, son os materiais con máis frecuencia caracterizados como flexibles os que tenden a ser máis usados, sen unha relación tan directa con ser ou non coñecidos.
- Os instrumentos musicais, con contadas excepcións (acordeón, *ukelele* ou guitarra) son os máis recoñecidos entre o profesorado. No outro extremo desta métrica están os materiais adaptados. Tendo en conta que se está a analizar a atención á diversidade, este feito parece especialmente relevante: o 40% descoñece materiais adaptados a nivel motor, o 32% adaptados *auditivamente* e o 28% *visualmente*. O seu nivel de flexibilidade segundo as persoas que si coñecen este equipamento tampouco é destacábel, con porcentaxes entre o 12% e o 13%. A educación inclusiva debe inscribirse nos principios de accesibilidade universal, física, sensorial, cognitiva e emocional polo que debe adaptarse ás actuacións de intervención educativa adecuadas, e para iso é imprescindible coñecer materiais, recursos e estratexias que favorezan ou faciliten estas actuacións. Esta análise revela a familiaridade limitada do profesorado con materiais adaptados, o que supón un desafío significativo na promoción da educación inclusiva. Este aspecto é de gran relevancia dado o compromiso co principio

da accesibilidade universal, que non só debe satisfacer as necesidades académicas dos estudantes, senón tamén garantir o acceso independentemente dos condicionantes existentes. A falta de coñecemento e flexibilidade na aplicación destes materiais pode condicionar negativamente as intervencións educativas destinadas a apoiar a diversidade no contexto escolar. (Villaescusa, 2022)

- Entre os materiais menos coñecidos (e polo tanto tamén tendentes a ser menos empregados) atópanse, tralos materiais adaptados, os programas informáticos (software). Este feito débese confrontar coas conclusións extraídas do uso dos materiais didácticos dixitais: esta comparación indicaría que, a pesar de seren utilizados acotío, a variedade dos tipos de programas utilizados é pequena, e aínda existen moitas tipoloxías descoñecidas entre o persoal docente. Como se reflicten nos datos de uso, o software de creación e de lectura de partituras teñen ambos unha ampla adopción (63% e 50% respectivamente). Con todo, os dirixidos ao baile ou as bibliotecas de instrumentos teñen un nivel de descoñecemento superior ao 31% e ao 42% respectivamente.
- Pode entreverse unha tendencia nas relacións entre o tipo de material (instrumento, programa, ficha/libro de texto ou outro) e a súa consideración como material flexible. Por exemplo, coa excepción dos instrumentos da música tradicional galega e da instrumentación orff, os instrumentos musicais en xeral non parecen estar considerados moi flexibles no seu conxunto, algo que tamén ocorre coas fichas/libros de texto. Sen embargo, materiais creados por profesorado/alumnado e programas parecen conseguir unha mellor adaptación as circunstancias do alumando en cada caso.
- Por último, no caso do uso de instrumentos ou recursos que proveñen da música tradicional galega, e polo tanto a promoción da diversidade cultural propia, destaca o elevado uso do instrumental asociado, sendo o terceiro material máis identificado cunha porcentaxe do uso do 88%. A transformación social a través do uso de referencias artísticas locais constitúe un apoio crucial para promover unha educación verdadeiramente inclusiva. As relacións e vínculos que se establecen entre a música tradicional galega e a identidade cultural do pobo galego desempeñan un papel fundamental no fomento dunha identidade enriquecida e na atención á diversidade cultural dos estudantes. Neste contexto, é esencial abordar a selección de materiais e estratexias educativas tendo en conta as dimensións sociais, políticas e económicas locais, así como revisitar cuestións identitarias que axuden a promover a dignidade e o sentimento de pertenza á comunidade (Laforgue, 2020; V. P. Pérez, 2022)

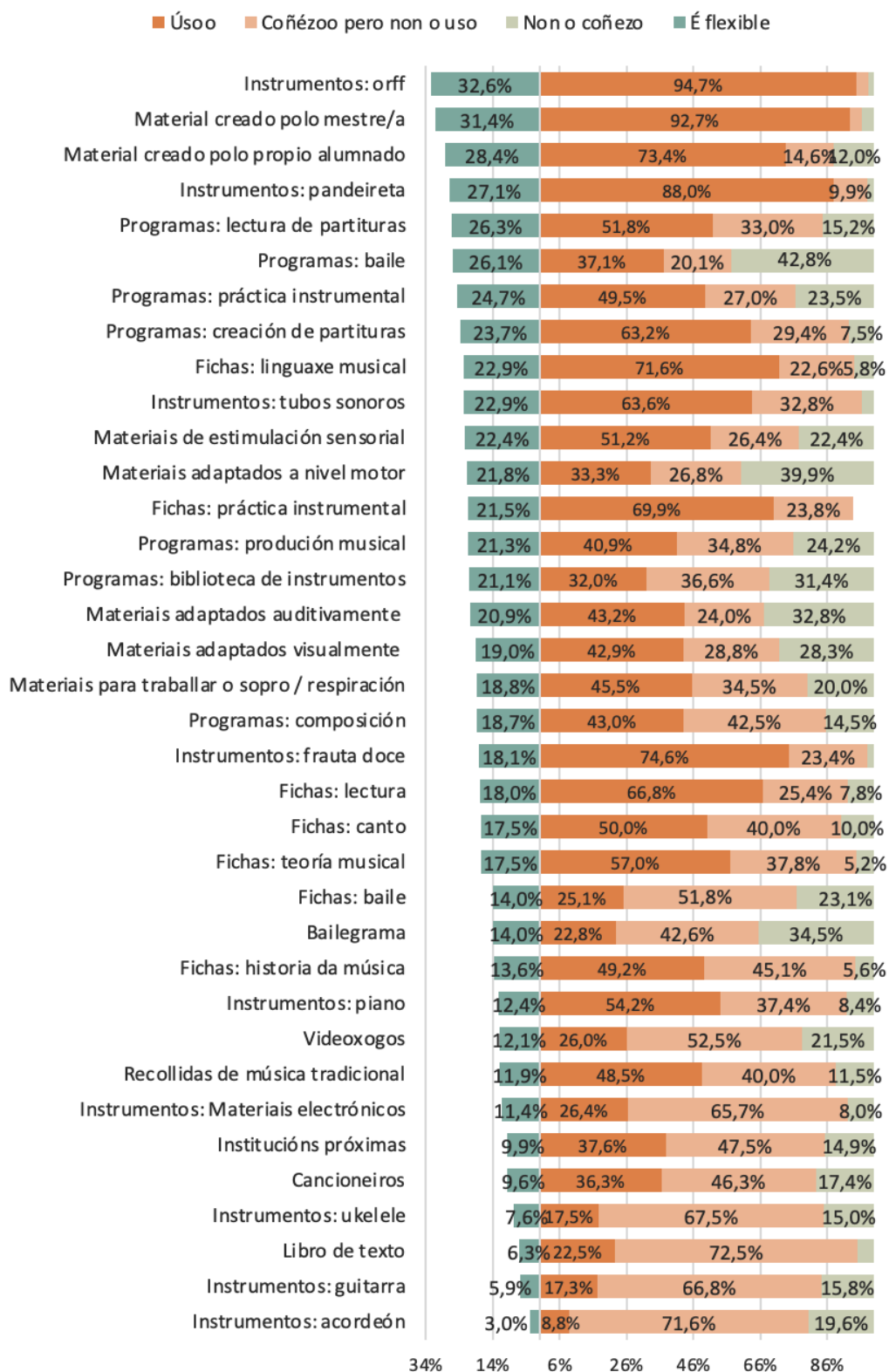


Figura 49. Niveis de uso, coñecemento e flexibilidade dos materiais propostos (resposta múltiple, % de mención. Fonte: elaboración propia

Cando se trata de escoller os materiais educativos que se utilizarán nas aulas, os resultados son bastante contundentes: o alumnado ocupa un lugar central á hora de definir criterios. Tanto a motivación, como a súas necesidades ou os valores que se transmiten son os criterios máis importantes para o persoal docente, en contraposición con factores como a tipoloxía do coñecemento ou factores económicos familiares ou do centro.

Caso destacable é o rexeitamento que amosa o profesorado ás suxestións das editoriais, ocupando unha última posición cunha inversión practicamente total do sentido das respostas.

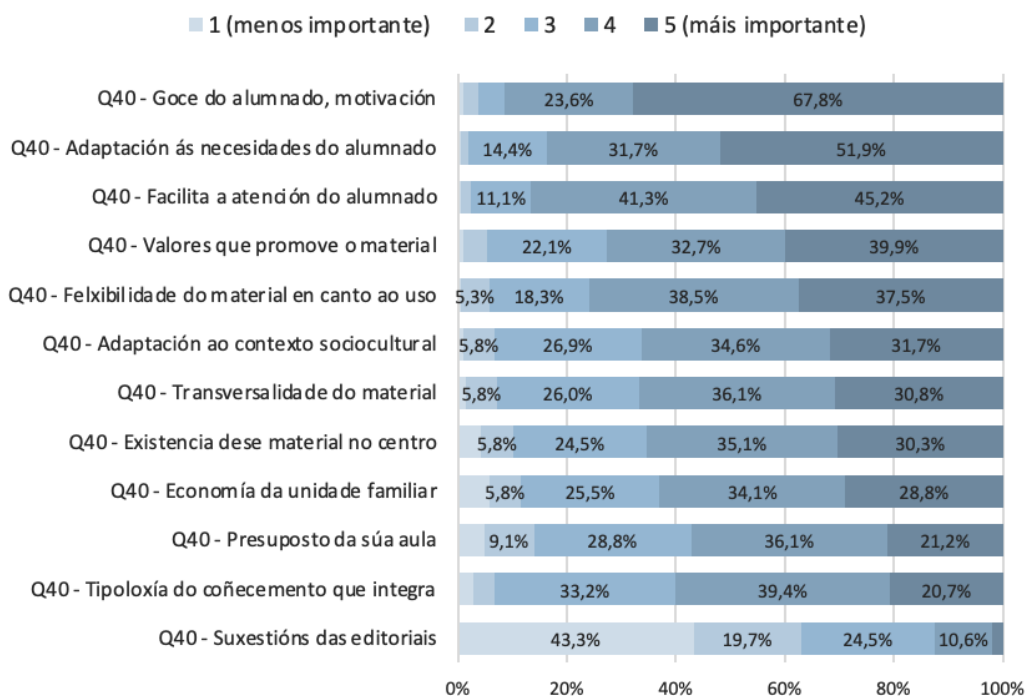


Figura 50. Importancia dos distintos criterios á hora de seleccionar materiais didácticos. Fonte: elaboración propia

A seguinte liña de resultados deste bloque fan mención á diversidade funcional especificamente, no relativo ao uso de materiais didácticos e estratexias educativas seguidas para atendela. A presenza de alumnado con diversidade funcional é notábel nas aulas de Galicia: dous terzos do profesorado afirma contar nas súas clases con alumnado que posúe diversas habilidades, aptitudes e capacidades funcionais.

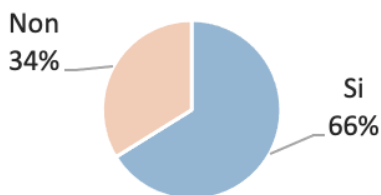


Figura 51. Presenza de alumnado con diversidade funcional na aula de Educación Musical. Fonte: elaboración propia

A frecuencia das prácticas nas aulas de música que contan con alumnado con diversidade funcional parece adaptarse e acercarse a unha visión inclusiva da docencia; isto é, a atención á diversidade realizase cun enfoque grupal, tomando a aula como entidade de traballo e non focalizando e clasificando cada caso individualmente.

Apoian esta hipótese o feito de que preto do 72% utiliza o mesmo material adaptado, fronte ao 37% que fai uso de materiais específicos, así como a frecuencia de creación de grupos de traballo heteroxéneos (45%) fronte aos homoxéneos (2,4%).

Chama a atención a baixa proporción de respostas afirmativas á implicación dos equipos de Orientación no traballo co alumnado de diversidade, coa única excepción da aportación de orientacións e/ou guías de traballo. Outro fenómeno destacábel é que a superación da materia non parece estar sendo *facilitada* a este alumnado, aínda que un 24% dos casos o aprobado non está suxeito á que se acaden os contidos. En conxunto, semella que o alumnado con diversidade funcional é quen de participar na Ed. Musical sen unha grande dependencia de adaptacións curriculares, datos que contrastan con algúns dos indicados ata o momento.



Figura 52. Estratexias educativas para atender á diversidade funcional (resposta múltiple, % de mencións). Fonte: elaboración propia

Para rematar o bloque F, os datos recollidos indican que a variedade e a frecuencia do uso das distintas metodoloxías educativas é alta. Prima, sobre todo, a promoción do traballo cooperativo, aínda que o traballo autónomo tamén é habitual, o que suxire unha combinación de metodoloxías. Segundo o profesorado, é máis habitual partir dos intereses do alumnado que das súas habilidades ou dificultades, o que indica unha maior presenza dun enfoque inclusivo. En caso de non poder integrar dalgunha forma estes métodos, a falta de tempo é claramente a principal causa. Rexéitase maioritariamente a idea de que algunha destas estratexias non favorezan a participación ou que non sexan interesantes na Educación Musical. Alén diso,

constátase unha necesidade por parte do profesorado de empregar e familiarizarse con estratexias que faciliten o proceso de ensino-aprendizaxe, especialmente enfrontándose ás dificultades relacionadas coa organización. Esta demanda de mellores prácticas pedagóxicas reflicte un compromiso continuo para incrementar a eficacia e a inclusión no ámbito educativo, asegurando que todo o alumnado poida participar plenamente e beneficiarse das experiencias educativas ofrecidas. Para lograr este obxectivo, é crucial que o profesorado non só adquira habilidades e coñecementos prácticos, senón tamén que desenvolva unha sensibilidade ás necesidades individuais do alumnado e implementar estratexias flexibles que promovan un ambiente de aprendizaxe enriquecedor e equitativo (Bolívar et al., 2018)

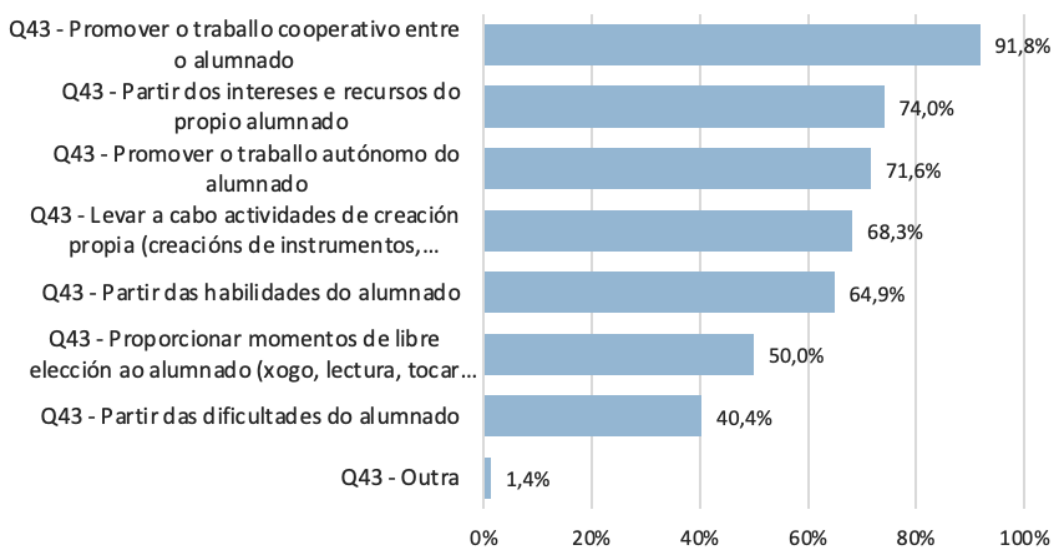


Figura 53. Estratexias para atender á diversidade na Educación Musical (resposta múltiple, % de mencións). Fonte: elaboración propia

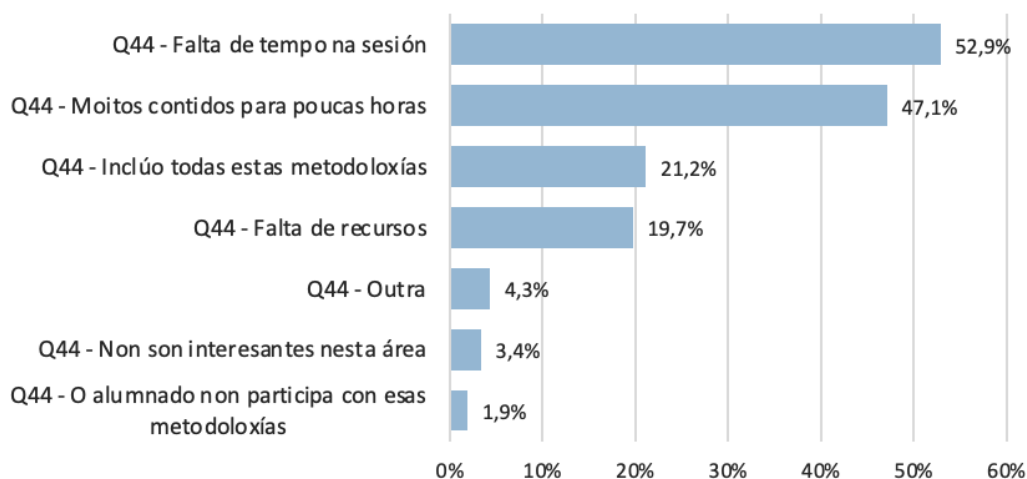


Figura 54. Motivos para non integrar as estratexias propostas (resposta múltiple, % de mencións). Fonte: elaboración propia

7.2.2 Resultados atendendo a variables relevantes

Neste apartado preséntanse os resultados máis importantes atendendo a catro variables: xénero, idade, formación musical específica e modelo pedagóxico do profesorado. Preséntanse, así os resultados obtidos en distintas cuestións dos bloques do cuestionario en función de cada unha delas.

Xénero

Bloque A: datos de identificación da mostra .Perfil da mostra

A mostra de mulleres e homes ten unhas características demográficas moi semellantes. Non se observan diferenzas destacábeis respecto a idade, sendo en ambos casos a media de 41 anos.

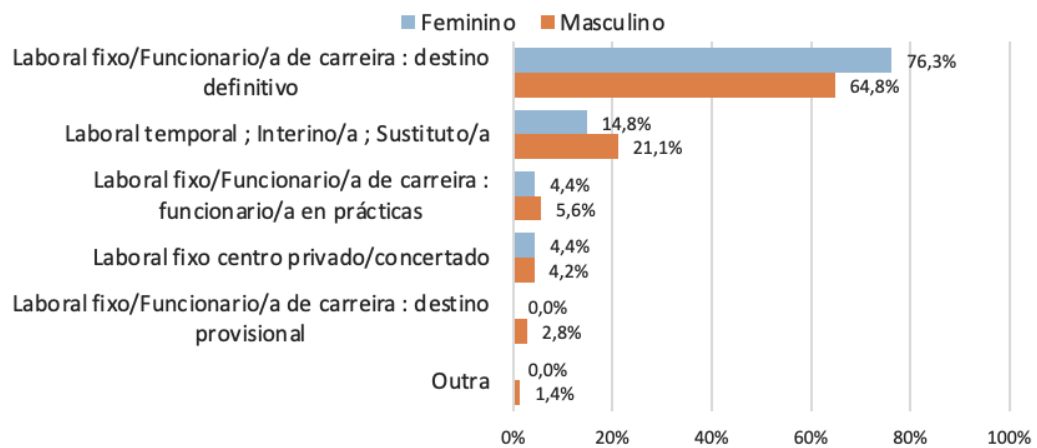


Figura 55. Distribución por xénero da situación laboral. Fonte: elaboración propia

Neste senso, as mulleres tenden a levar máis anos no centro actual, pero menos exercendo a ensinanza en primaria sexa ou non musical, o que podería afectar ao anterior dato; sen embargo, son diferenzas pequenas. Os homes presentan, pola contra, máis anos de experiencia en ámbitos externos á educación primaria. O exemplo máis destacado é o traballo como artistas: o 42% das mulleres non ten ningún tipo de experiencia neste ámbito, fronte ao 14% dos homes.

Os datos de formación académica apuntan a que os homes tenden a ter, en maior medida, formación musical específica, mentres que entre as mulleres son máis habituais os estudos doutras especialidades.

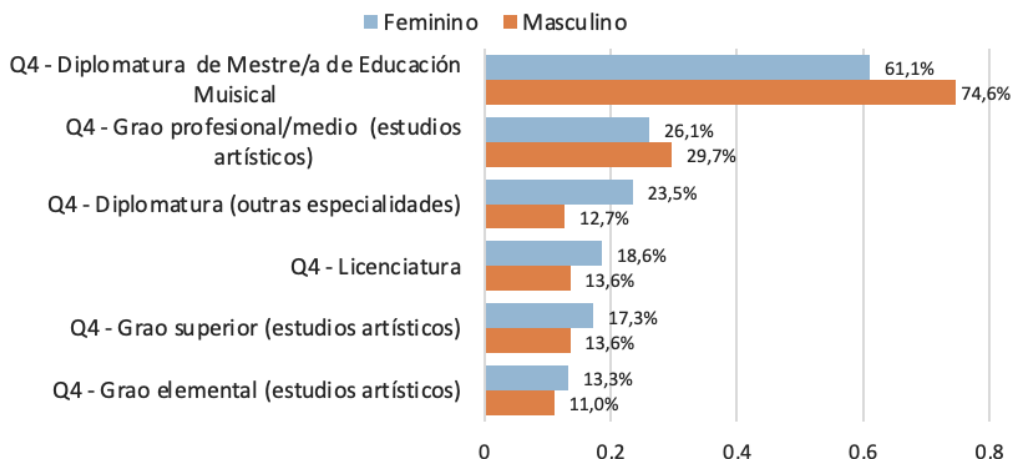


Figura 56. Distribución por xénero da formación académica (resposta múltiple, % de mencións).
 Fonte: elaboración propia

Por último, a distribución dos centros nos que traballan na actualidade en función da tipo de poboación na que se localizan presenta algunhas diferenzas que son recomendables ter en conta nesta análise debido ás diferentes situacións e contextos que poden xurdir segundo o tipo de poboación na que estea situado o centro (por exemplo, pola proporción de poboación inmigrante, idade media dos proxenitores, etc.).

Neste senso, a presenza feminina é maior comparativamente nas poboacións máis numerosas como as cidades ou as aldeas. Esta situación está directamente relacionada coa distribución provincial, segundo a cal a presenza de mulleres en provincias menos poboadas como Ourense ou Lugo é notablemente menor.

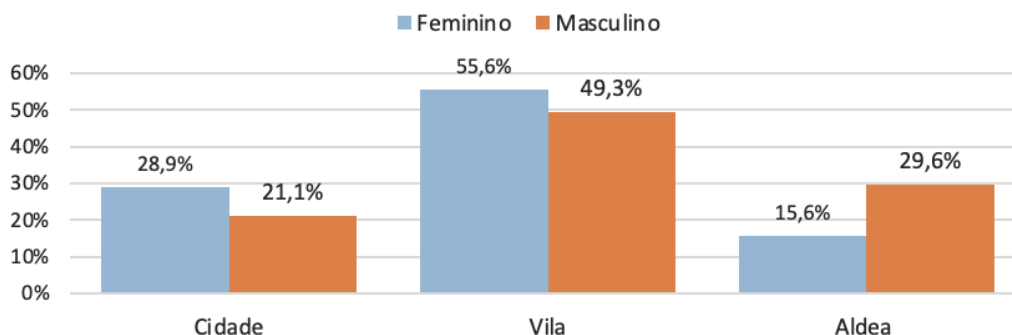


Figura 57. Distribución por xénero da situación do centro actual. Fonte: elaboración propia

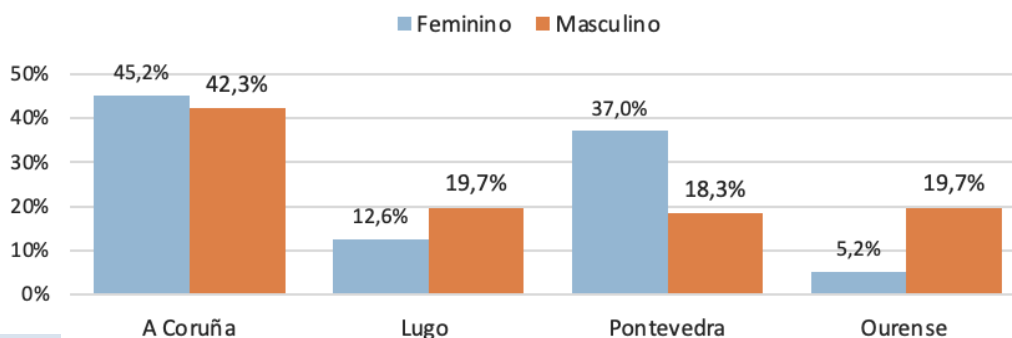


Figura 58. Distribución por xénero da provincia na que se sitúa o centro. Fonte: elaboración propia

Bloque B: Culturas e políticas do docente especialista en música para a atención diversidade: información previa sobre a atención á diversidade, estratexias educativas e materiais didácticos

Segundo os datos da enquisa, ata un 13% dos profesores di non ter alumnado con diversidade na súa aula, fronte a un residual 2% das profesoras. Débese recordar que, neste punto da enquisa, aínda non se deron indicacións precisas da definición de diversidade, nin se está a falar de diversidade funcional, polo que a definición de cada un dos suxeitos do termo *alumnado diverso* pode xogar tamén aquí un rol importante, no que a diversidade sexa entendida como un sinónimo de diversidade funcional ou pola contra, unha condición innata ao ser humano.

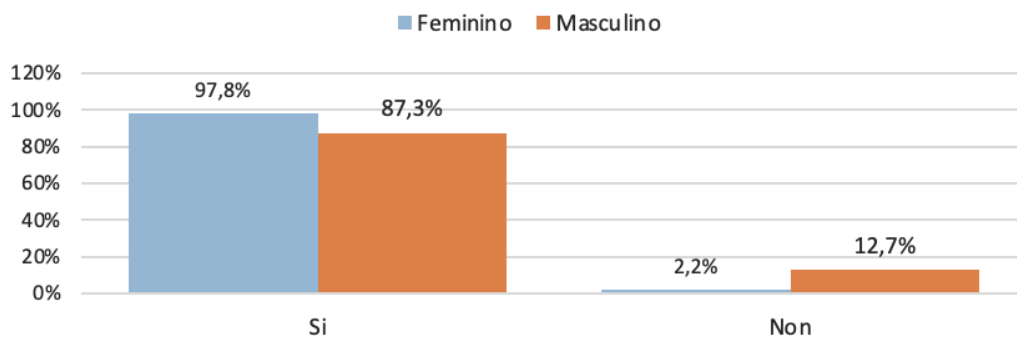


Figura 59. Percepción por xénero da presenza de diversidade na aula (%).Fonte: elaboración propia

Unha análise do conxunto de elementos que indican unha preferencia por un modelo de ensinanza tradicional ou inclusivo segundo o xénero arroxa unha lixeira preferencia entre o profesorado feminino polos modelos inclusivos fronte ao masculino. Con todo, estas diferenzas en canto a xénero a actitude ante a inclusión son estudados noutras investigacións con similares resultados, onde a sensibilidade do profesorado feminino ante a inclusión é maior (Domingo, 2021)

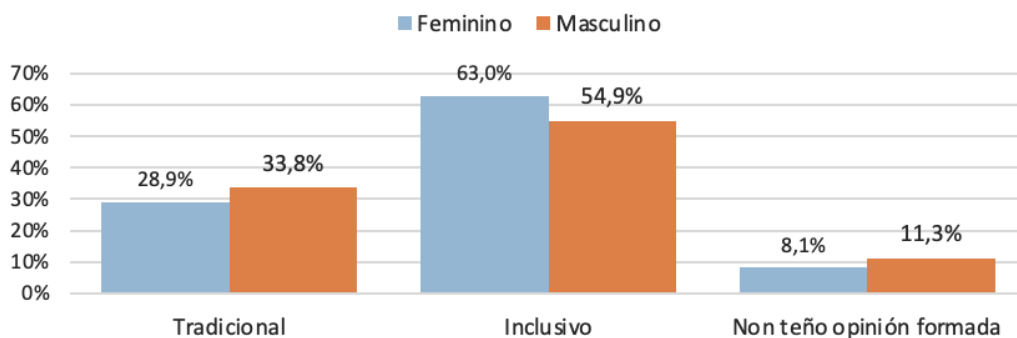


Figura 60. Distribución por xénero do modelo educativo de preferencia. Fonte: elaboración propia

O repaso máis pormenorizado de tódolos elementos permite engadir matices interesantes. Máis que unha opinión diferente das consecuencias e circunstancias que produce a atención á diversidade, as maiores discrepancias están na forma de abordala:

- O profesorado masculino cre en maior medida que se necesitan adaptacións significativas no currículo.
- A pesar de que a práctica totalidade da mostra está de acordo con que a atención ao alumnado con NEAE é responsabilidade de todo o profesorado, esta opinión é máis *forte* entre o profesorado feminino.

- O profesorado feminino mostra unha maior preocupación (en forma de maior nivel de acordo) polas necesidades que existen para a correcta atención da diversidade na aula: en canto á coordinación entre profesorado, interese profesional, lexislación e recursos materiais e humanos.
- A formación específica ten practicamente a mesma importancia para ámbolos dous grupos, e incluso coinciden en mostrar o mesmo grao de insatisfacción coa súa formación neste ámbito.

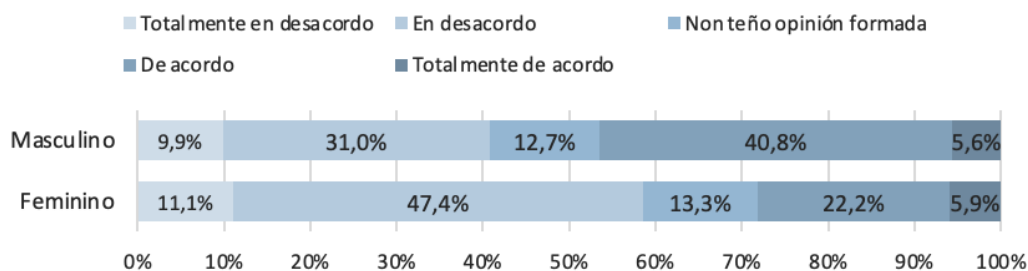


Figura 61. Grao de acordo por xénero co uso de adaptacións curriculares para atender á diversidade. Fonte: elaboración propia

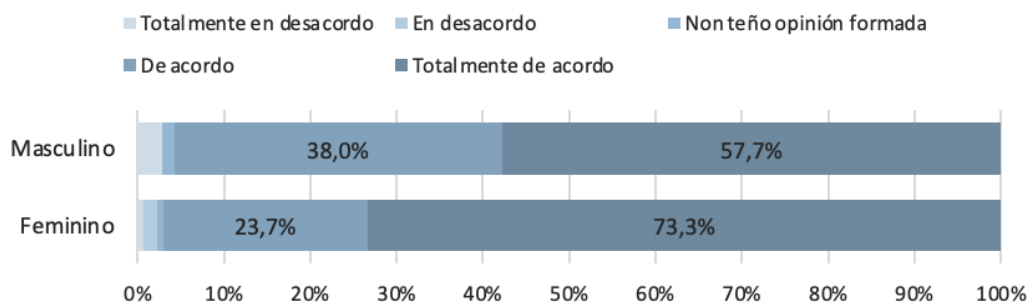


Figura 62. Figura 58. Grao de acordo por xénero coa responsabilidade na atención ao alumnado NEAE. Fonte: elaboración propia

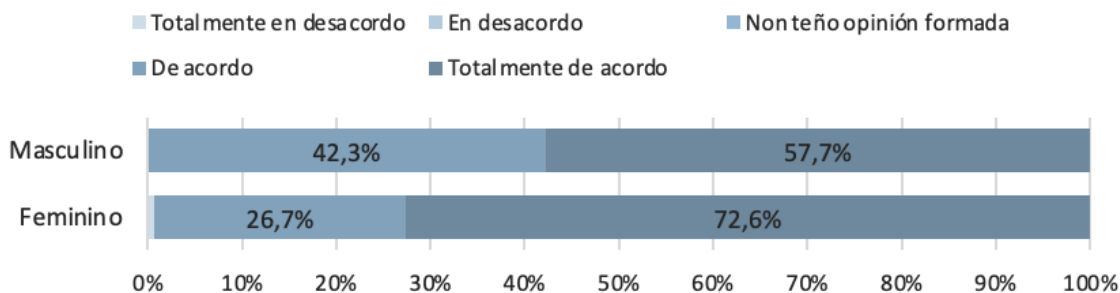


Figura 63. Grao de acordo por xénero coa importancia da coordinación docente para atender á diversidade. Fonte: elaboración propia

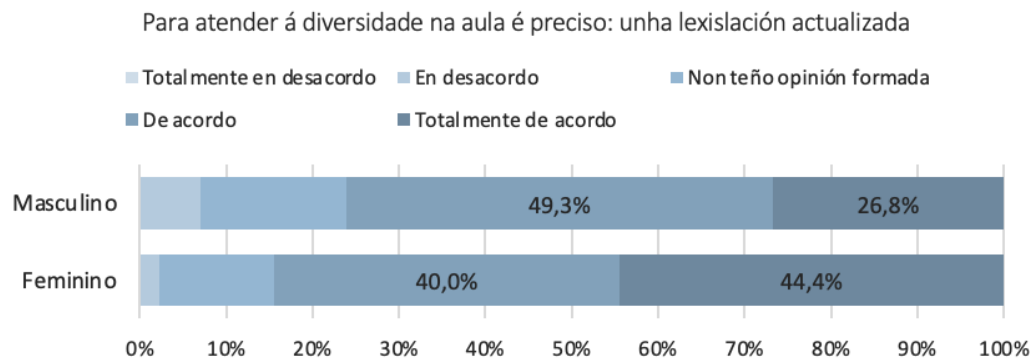


Figura 64. Grao de acordo por xénero coa importancia dunha lexislación actualizada para atender á diversidade. Fonte: elaboración propia

Bloque C. Formación do profesorado en cuestións relacionadas coas estratexias educativas e materiais didácticos para atender á diversidade na área de música

As conclusións previas sobre a formación na atención á diversidade reproducense neste apartado específico: non aparecen diferenzas porcentuais destacábeis na formación e na súa consideración e valoración, segundo o xénero do profesorado. O primeiro é ata certo punto esperábel, pois independentemente de que a educación musical fora escollida en maior medida por un xénero que outro este feito non tería efecto, xa que a formación sería, en principio, a mesma. O segundo, reafirma conclusións xerais e apunta a que non existiría un prexuízo de xénero relevante a hora de valorar a formación.

Nos únicos aspectos onde se recolleron diferenzas a destacar son os relativos ao tipo de formación sobre atención á diversidade no ámbito da educación musical: se se recibiu, onde, e en que grao. Segundo se recolle na enquisa, un 45% das mulleres afirman non ter recibido formación neste ámbito fronte ao 30% dos homes; pola outra banda, un 10% do profesorado masculino tería recibido formación tanto inicial coma continua.

Tendo en conta que, como se viu anteriormente, existe unha diferenza visible na proporción de mulleres e homes que cursaron unha Diplomatura en Ed. Musical a favor do profesorado masculino, este resultado é coherente. É dicir, o feito de que os homes teñan estudiado con maior frecuencia Diplomatura con especialidade en Ed Musical ten un impacto esperable na súa formación para atender á diversidade no eido concreto da educación musical.

Fronte a esta situación, as mulleres parecen estar valéndose en maior medida da autoformación como forma de ter acceso a unha instrución continua na causa da atención á diversidade

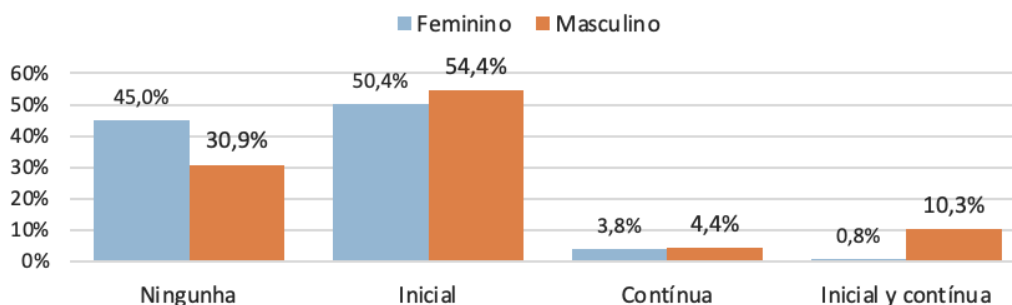


Figura 65. Distribución por xénero conforme á formación universitaria en atención á diversidade na Educación Musical. Fonte: elaboración propia

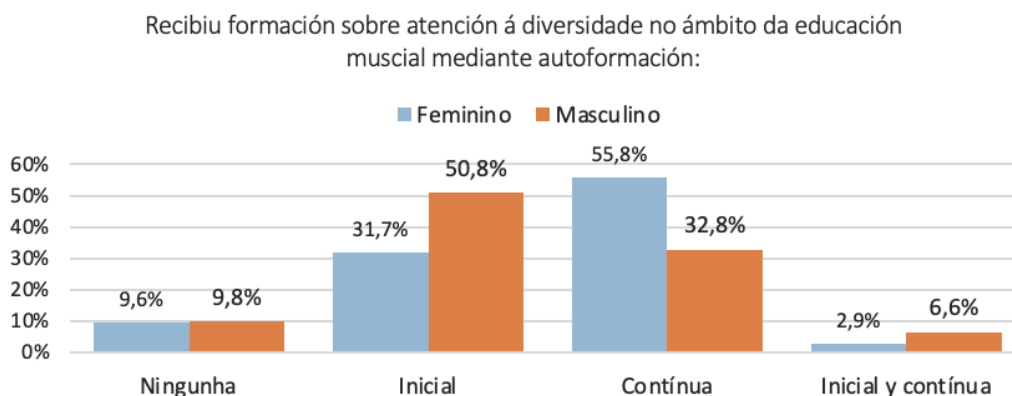


Figura 66. Distribución por xénero conforme á autoformación en atención á diversidade na Educación Musical. Fonte: elaboración propia

En canto á oferta da que dispón o profesorado de Ed. Musical sobre materiais didácticos a opinión é unánime, en liña cos resultados agregados xa presentados. A asistencia a estas formacións é moi similar, independentemente do tipo e obxectivo das mesas; pola contra, as motivacións para a non asistencia a estes programas si presentan uns resultados que, aínda que con pequenas diferenzas e non significativas, paga a pena comentar.

O impacto das diferenzas nos roles tradicionais de xénero vense reproducidos na maior frecuencia coa que as profesoras enquisadas citan a conciliación familiar e persoal, fronte a outras cuestións que os homes parecen destacar máis, como a mobilidade ou a calidade dos programas formativos.

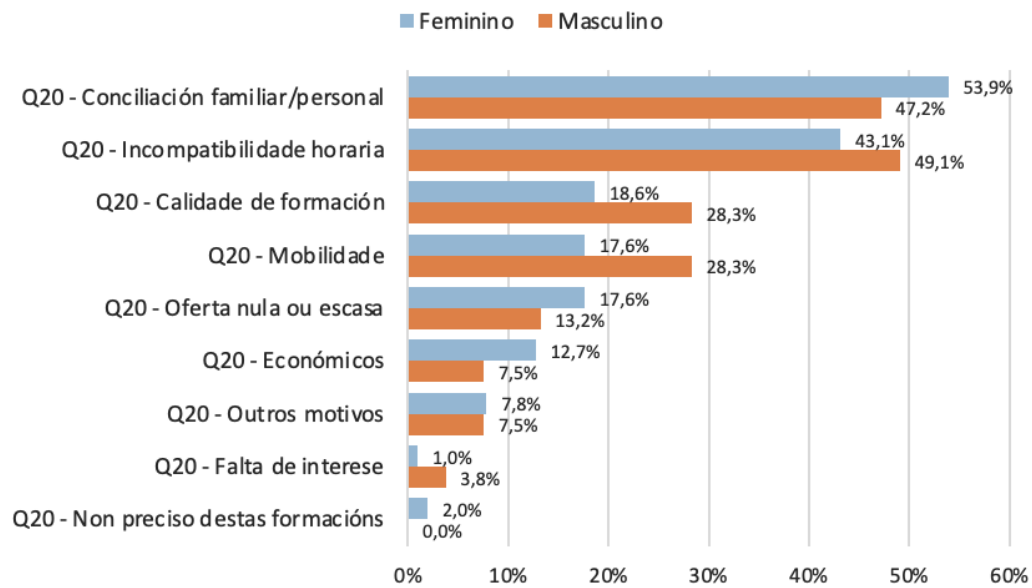


Figura 67. Distribución por xénero dos motivos que promoven a ausencia ás formacións sobre materiais didácticos (resposta múltiple, % de mencións). Fonte: elaboración propia

Por último, aínda que sexa soamente unha diferenza de *grao* ou intensidade, é certo que as mulleres dan maior importancia á formación específica na atención á diversidade en materiais didácticos:

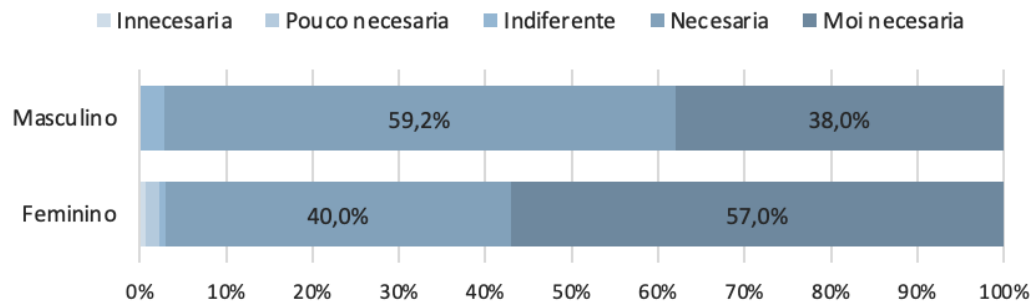


Figura 68. Grao de importancia atribuída á formación en materiais didácticos para atender á diversidade. Fonte: elaboración propia

Bloque D. Percepción docente: culturas e políticas do docente especialista en música, para a atención á diversidade

No bloque sobre as culturas e as políticas dos docentes de Ed. Musical, obsérvase que as porcentaxes son moi similares, con pouco máis dun 3% no caso do modelo tradicional.

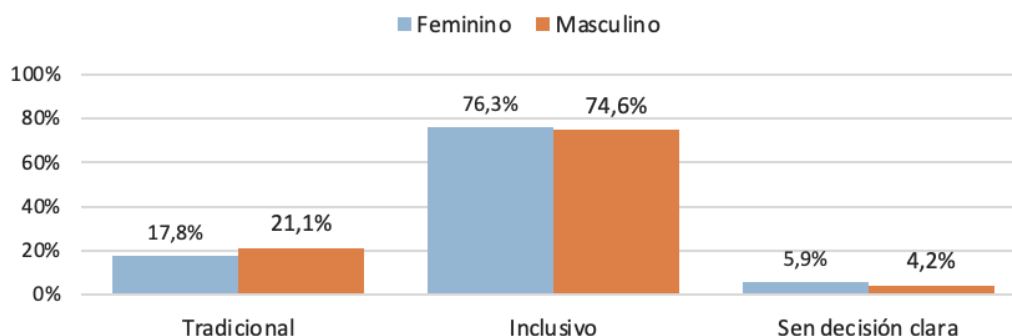


Figura 69. Diferencias por xénero na preferencia polo modelo educativo. Fonte: elaboración propia

Tendo en conta isto, nalgúns dos elementos concretos que compoñen esta escala ou índice si se atopan diferenzas visíbeis. Sen embargo, o resultado final termina equilibrado xa que ámbolos dous grupos presentan trazas dos dous modelos:

- O modelo inclusivo é problemático para máis profesores que profesoras.
- Para un maior número de profesorado masculino, certas diversidades imposibilitan en gran medida a correcta adquisición do currículo musical.
- Sen embargo, ao falar de problemáticas exclusivamente conductuais, e non asociadas na formulación da pregunta coa diversidade, as mulleres si amosan unha opinión máis próxima ao modelo tradicional.

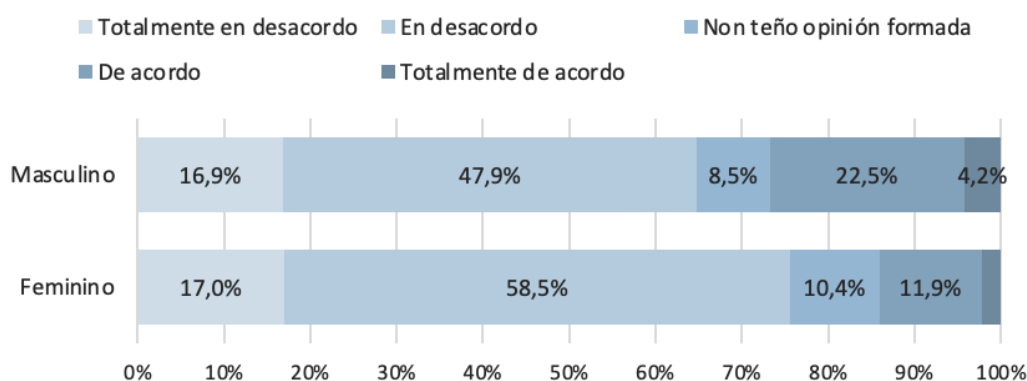


Figura 70. Distribución por xénero no grao de acordo coa afirmación “O proceso de inclusión total do alumnado na aula de educación musical xera moitos problemas” da pregunta Q23. Fonte: elaboración propia

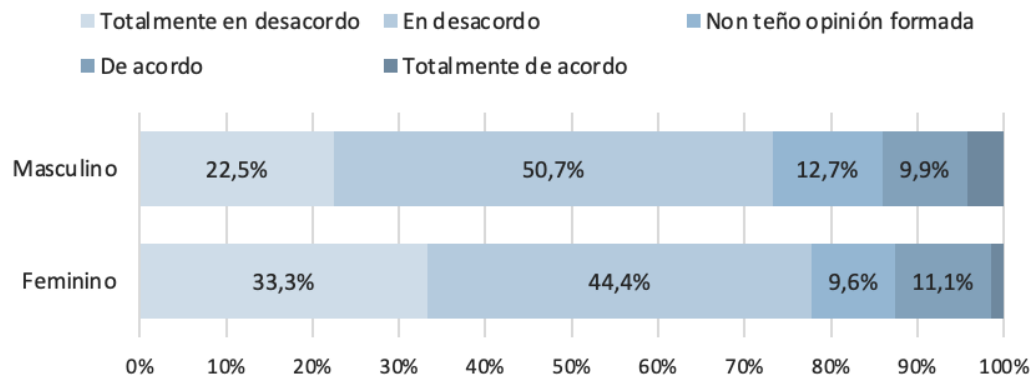


Figura 71. Distribución por xénero no grao de acordo coa afirmación “considero que algunhas diversidades como as auditivas, as visuais, e/ou as condutuais imposibilitan a aprendizaxe da Ed. Musical” da pregunta Q23 . Fonte: elaboración propia

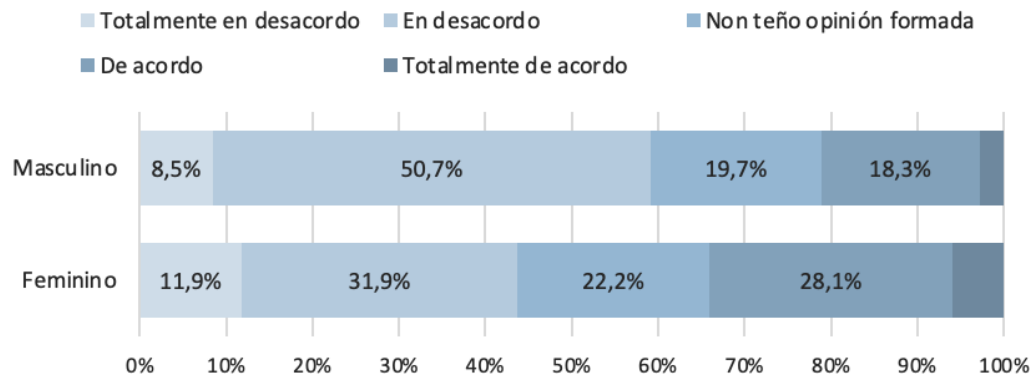


Figura 72. Distribución por xénero no grao de acordo coa afirmación “o alumnado con condutas disruptivas debe ter un espazo na aula para diminuír estas resposta “ da pregunta Q23 . Fonte: elaboración propia

As opinións sobre as dificultades que presentan os distintos compoñentes da Ed. Musical para ser asimilados e adquiridos polo alumnado seguen un patrón moi semellante segundo o xénero do profesorado, alén dalgúns diferenzas puntuais dentro de cada un dos elementos.

Os resultados poderían mostrar que existe unha diferente apreciación no grao nos que algúns dos elementos son percibidos segundo a súa dificultade. Os casos máis claros son a práctica instrumental guiada e a expresión corporal, moi sinaladas polo sector masculino do profesorado. Estas diferenzas puntuais non cambian, sen embargo, a xerarquía xeral e estrutura das respostas.

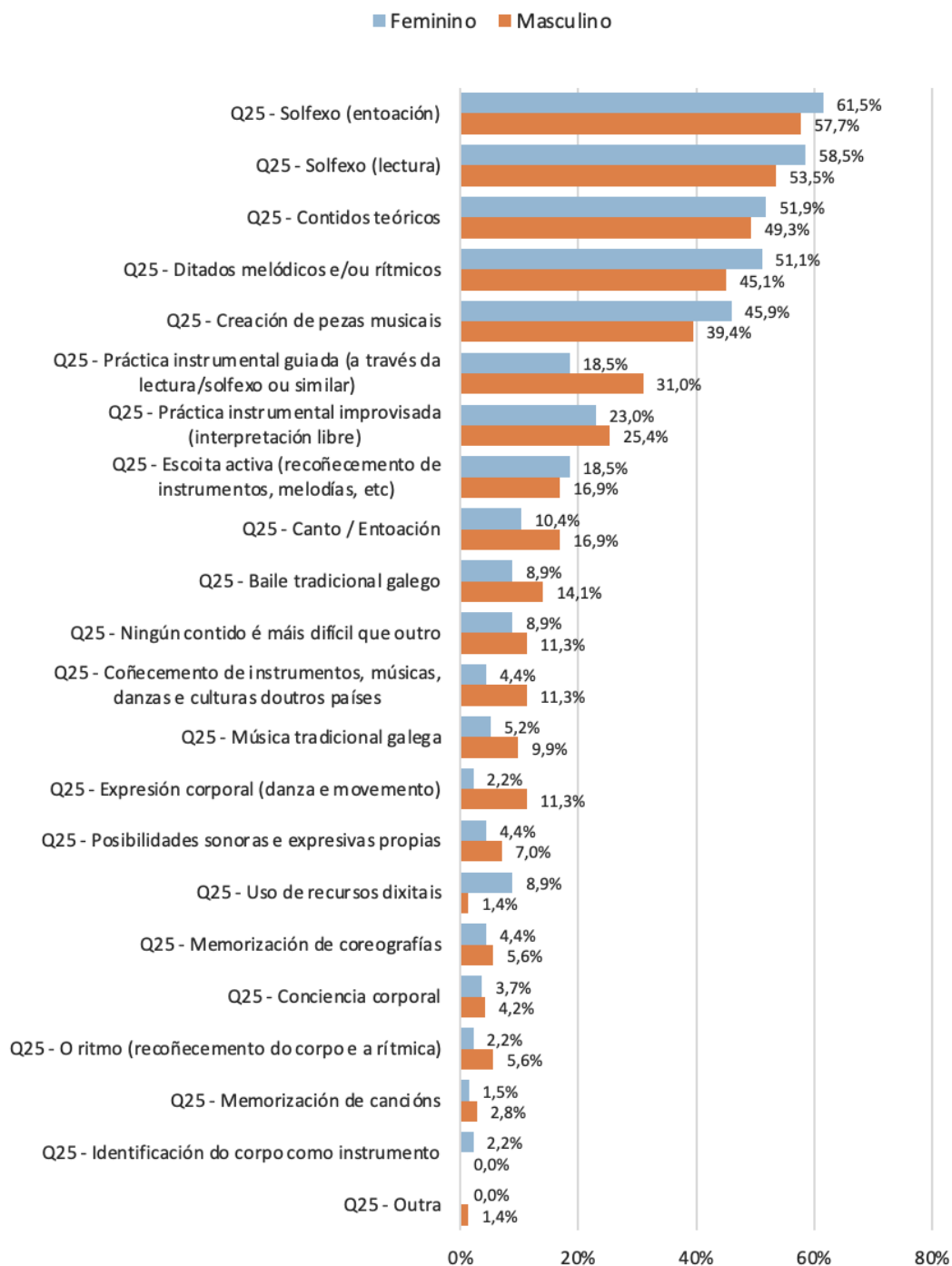


Figura 73. Distribución por xénero dos contidos que amosan maior dificultade na súa adquisición por parte do alumnado (resposta múltiple, % de mencións). Fonte: elaboración propia

As diferenzas de prioridade que se lle outorga aos distintos elementos á hora de adquirir os obxectivos da materia están atravesadas por unha constante: o profesorado feminino outorga, en xeral, maior importancia aos elementos polos que se pregunta na enquisa, ca os docentes homes. Non se observa un cambio de tendencia claro se non que, de novo, son diferenzas centradas no grao ou intensidade coa que se expresan as opinións.

- Os recursos materiais, como os recursos da aula, semellan máis importantes para o profesorado feminino, no mesmo sentido que o son os recursos humanos en forma de persoal especialista en atención á diversidade.
- O outro punto no que aparece unha lixeira diferenza no discurso é a forma de traballar do profesorado: a metodoloxía do persoal docente, a adaptación que fai do material e a selección do mesmo son máis importantes tamén para o profesorado feminino.

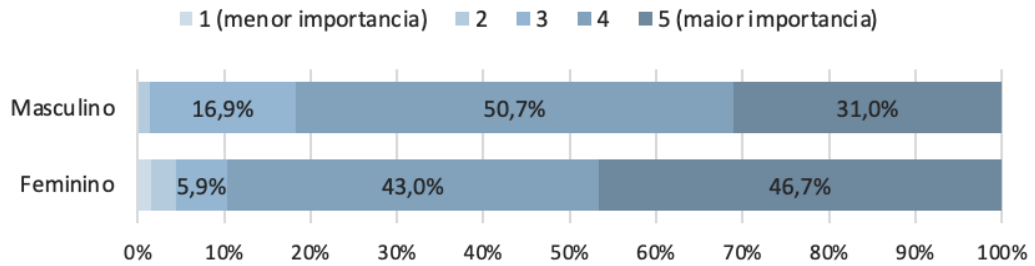


Figura 74. Distribución por xénero no grao de importancia dada á selección do material didáctico por parte do propio docente. Fonte: elaboración propia

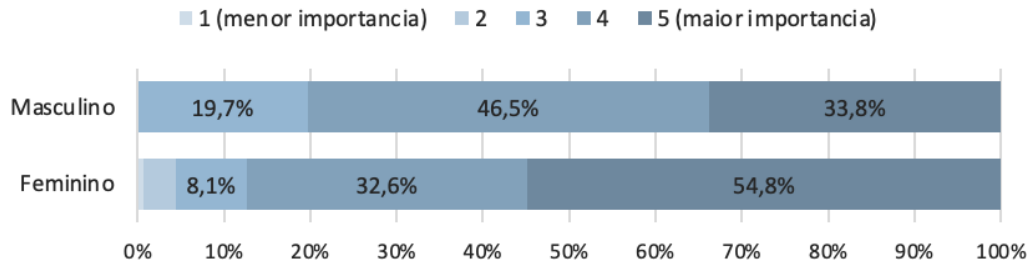


Figura 75. Distribución por xénero no grao de importancia dada á adaptación do material didáctico ao alumnado. Fonte: elaboración propia

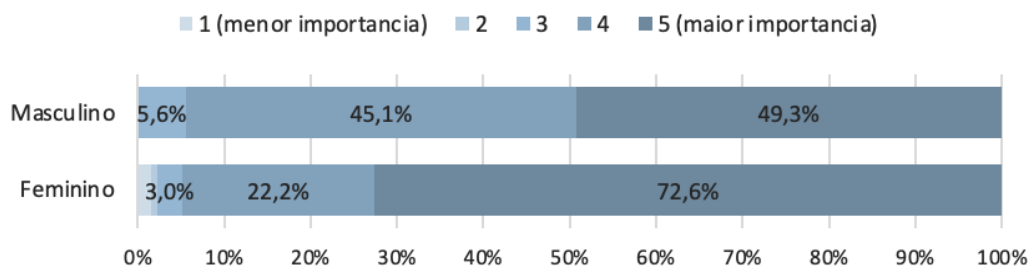


Figura 76. Distribución por xénero no grao de importancia dada á metodoloxía que emprega o docente. Fonte: elaboración propia

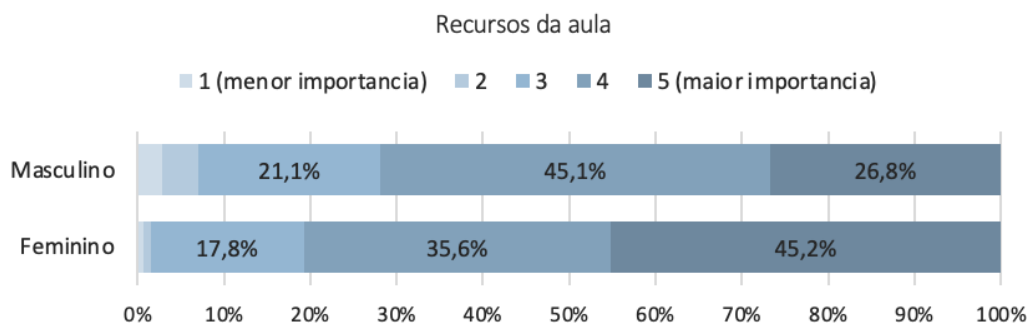


Figura 77. Distribución por xénero co grao de importancia dada aos recursos da aula. Fonte: elaboración propia

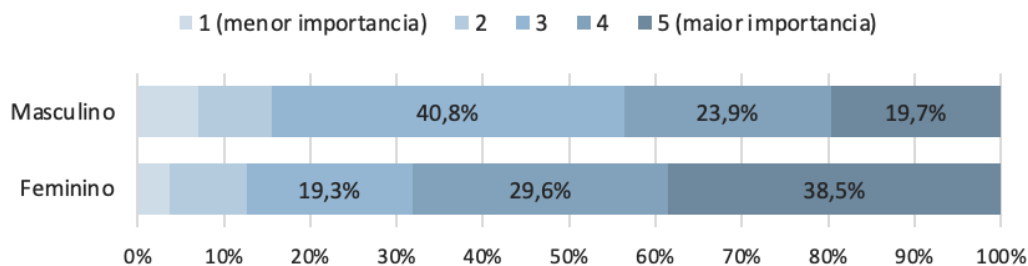


Figura 78. Distribución por xénero co grao de importancia dada ao profesorado de apoio/ e ou especialista. Fonte: elaboración propia

Bloque E: culturas e políticas do centro educativo: contextualización da práctica docente

As prácticas e políticas do centro educativo non teñen diferenzas no tratamento da atención á diversidade segundo o xénero do persoal docente. Unha conclusión esperábel e coherente, debido a que estas preguntas están enfocadas ao comportamento do resto do equipo docente, directivo e das familias do alumnado.

Con todo, pódese concluír que se está ante unha mesma situación, e polo tanto que o conxunto do profesorado, independentemente da súa identidade de xénero, ten a mesma percepción de dita situación.

Bloque F. Prácticas educativas: uso de materiais didácticos e estratexias educativas na aula de música para a atención á diversidade

A morfoloxía da aula utilizada para a ensinanza musical non debería, *a priori*, presentar diferenzas segundo xénero; e aínda que as houbera, a extracción de conclusións debería ser entendida como unha desemeianza nas percepcións e prioridades do profesorado que como diferenzas reais nas aulas empregadas.

Dito isto, os homes parecen ter unha maior preocupación ou interese respecto ao son, xa que tanto ao falar dos problemas que se causan a outras aulas como da sonoridade da propia aula de música, as mencións entre o profesorado masculino son notablemente maiores (menores no caso do ítem referido a correcta sonorización da aula, o que reforza esta hipótese).

As mulleres, pola contra, parecen ter maior preocupación polo espazo e a súa configuración, xa sexa para a psicomotricidade ou para usos máis específicos (instrumentos, biblioteca, etc.).

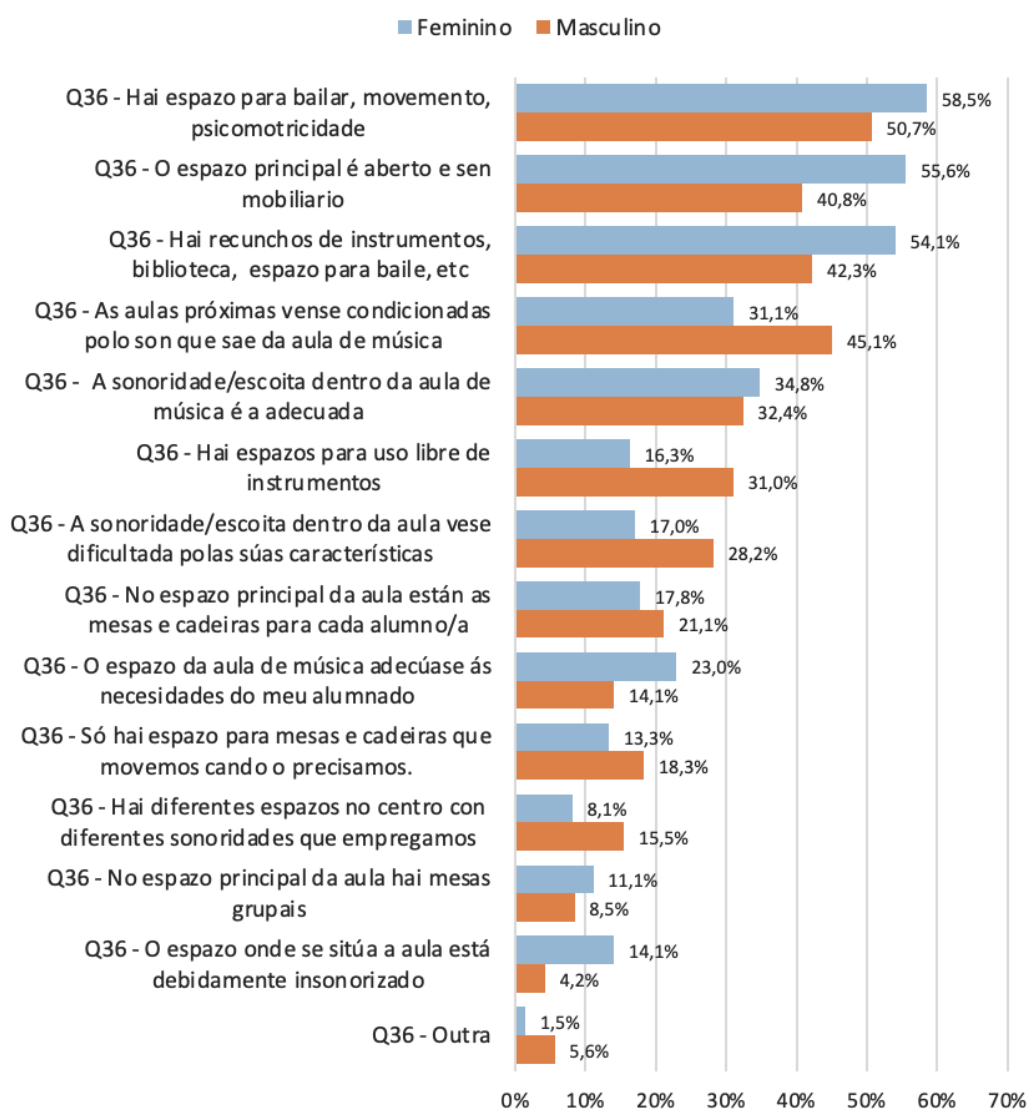


Figura 79. Distribución por xénero da percepción sobre as características da súa aula. Fonte: elaboración propia

Os patróns de uso dos distintos materiais didácticos musicais mostran que non existe unha gran diferenza estrutural no tipo de equipamento que se escolle. Pero tamén, de novo, si se recollen algunhas diferenzas segundo de que material.

- Distintos tipos de software son máis populares entre o profesorado masculino, coma aqueles destinados á composición ou á produción musical.
- O profesorado feminino amosa unha maior preferencia que os homes por materiais físicos como aquel creado polo mestre ou algúns tipos de instrumentos coma os tubos sonoros.

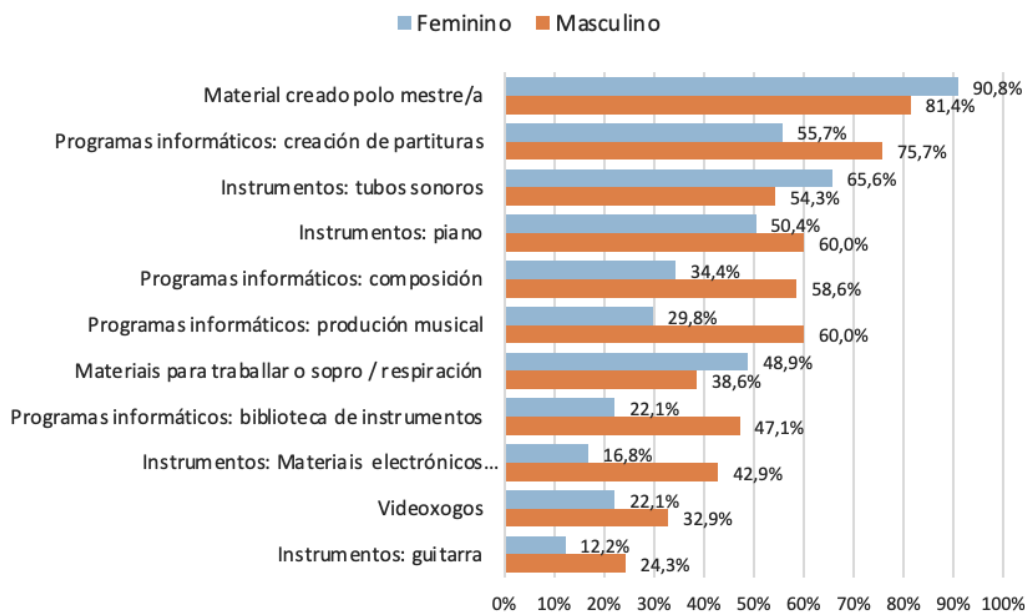


Figura 80. Uso de materiais didácticos atendendo ao xénero (resposta múltiple, % de mencións).
 Fonte: elaboración propia

Como xa se expuxo nos datos agregados, a consideración dun material como flexible está decotío relacionado cun maior uso deste. Polo tanto, como é esperábel:

- O profesorado masculino outorga maior flexibilidade aos programas e aplicacións dixitais, en case tódalas súas modalidades.
- O profesorado feminino aposta por unha maior variedade de materiais didácticos: ao consideralos máis flexibles, son tamén polo tanto máis empregados na maioría dos casos.
- As fichas, salvo no caso daquelas destinadas ao baile, son en conxunto menos flexibles segundo o profesorado feminino.

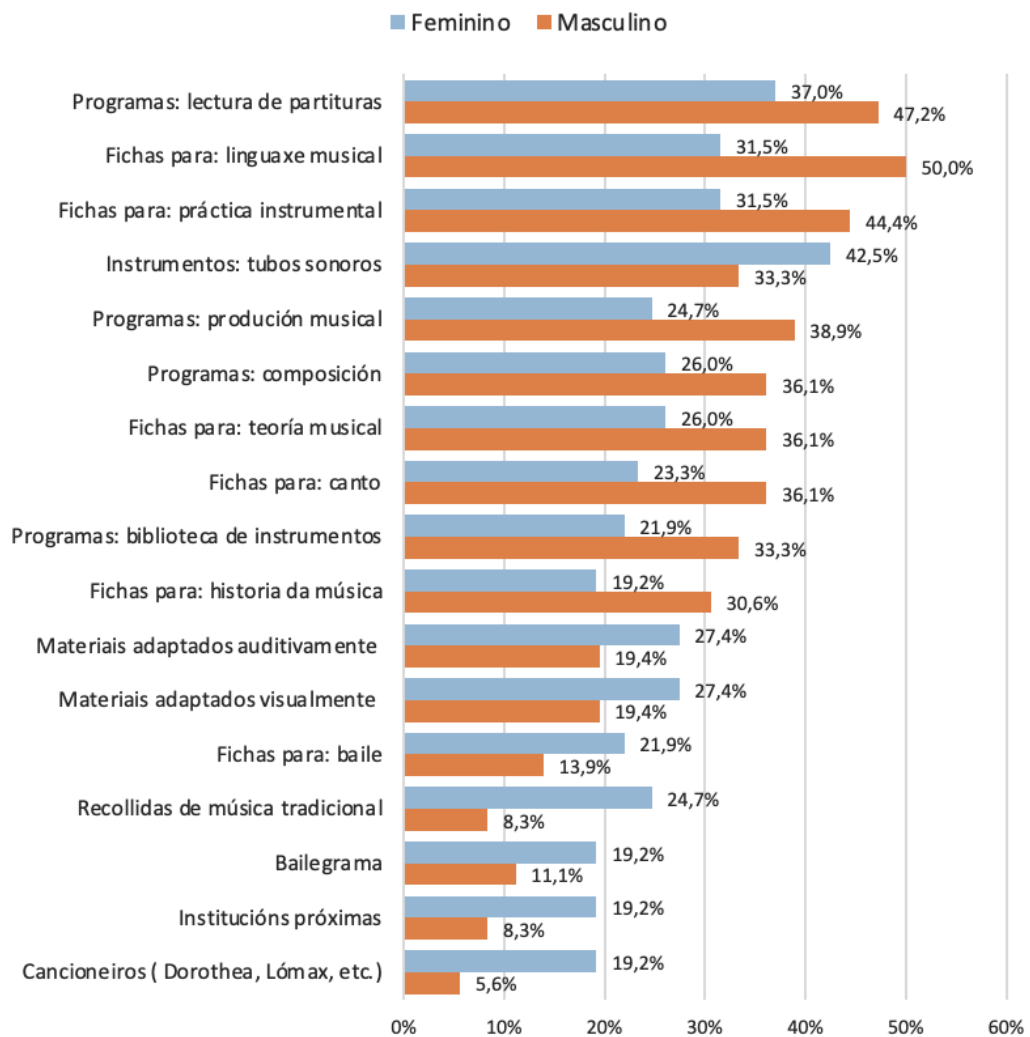


Figura 81. Percepción da flexibilidade dos materiais didácticos propostos en función do xénero.
 Fonte: elaboración propia

A percepción sobre os recursos e materiais dixitais dos centros escolares son similares entre os xéneros, como pode verse na figura 83 coas únicas excepcións do emprego deste software para “para crear, compoñer, bibliotecas de instrumentos, lectura, solfexo, etc.”, que segundo os homes é máis habitual nos centros onde exercen xunto coa persistencia das aulas virtuais tralo COVID-19. O resto dos *ítems* presentados non ofrecen diferenzas destacables.

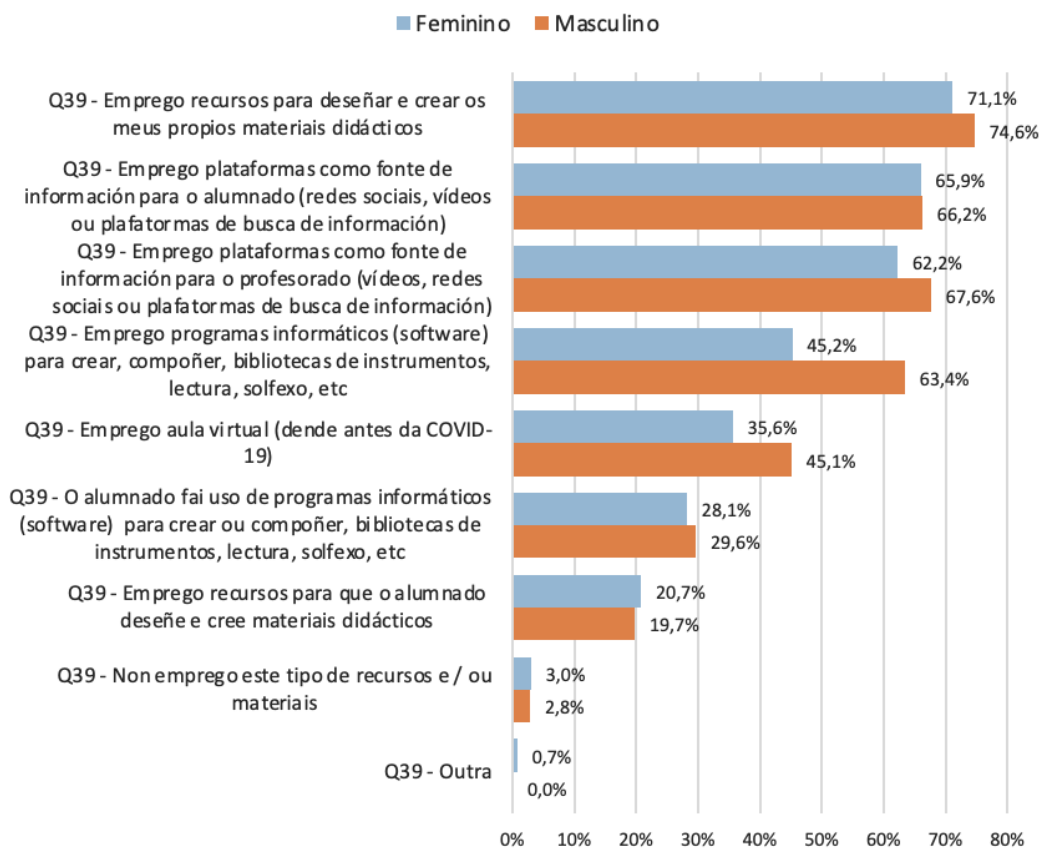


Figura 82. Distribución por xénero en relación ao uso de materiais didácticos dixitais. Fonte: elaboración propia

No referente aos criterios para a selección de material educativo as porcentaxes de resposta de homes e de mulleres deixan entrever que as profesoras tenden a valorar case tódolos criterios coma importantes. Polo tanto, estamos de novo a falar dunha diferenza na intensidade do nivel de acordo, e en ningún caso dunha inversión clara da tendencia principal de acordo ou desacordo. A pesar desta disposición, as conclusións máis destacadas son:

- As profesoras parecen mostran unha posición máis centrada no alumnado, tanto á hora de facilitar a súa aprendizaxe e motivación, ou mesmo dos valores que se transmiten.
- Dende unha perspectiva inclusiva, as mulleres teñen máis en conta aspectos como unha maior capacidade de adaptación destes materiais aos contextos socioculturais e ás necesidades do alumnado, así como á flexibilidade do equipamento mesmo.

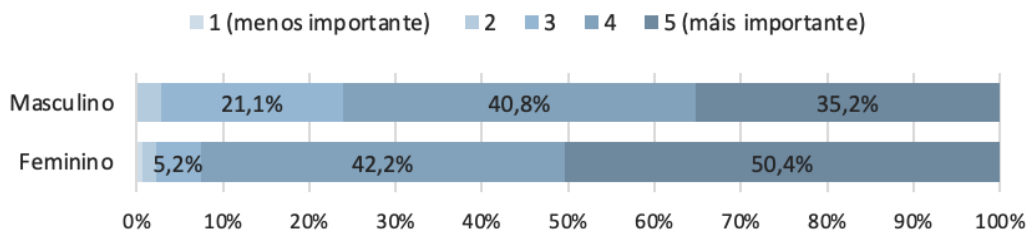


Figura 83. Distribución por xénero ante o grao de importancia dado á hora de seleccionar un material didáctico: facilita a atención do alumnado. Fonte: elaboración propia

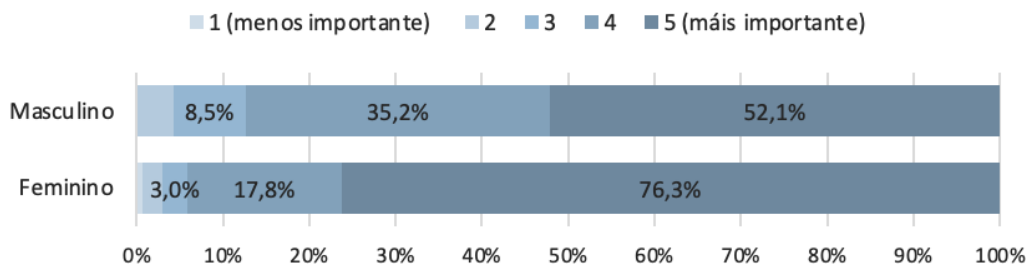


Figura 84. Distribución por xénero ante o grao de importancia dado á hora de seleccionar un material didáctico: promove o goce do alumnado. Fonte: elaboración propia

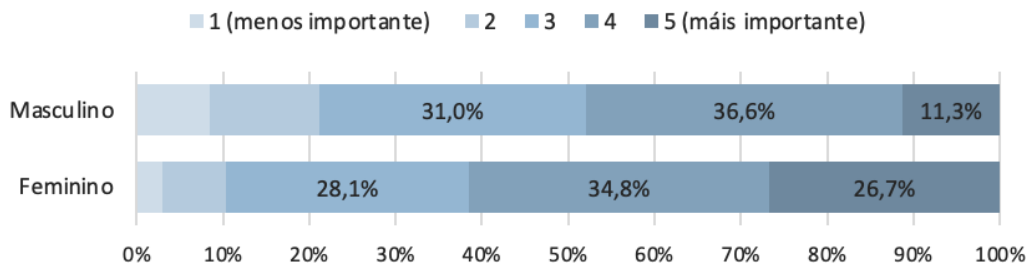


Figura 85. Distribución por xénero ante o grao de importancia dado á hora de seleccionar un material didáctico: presuposto da aula. Fonte: elaboración propia

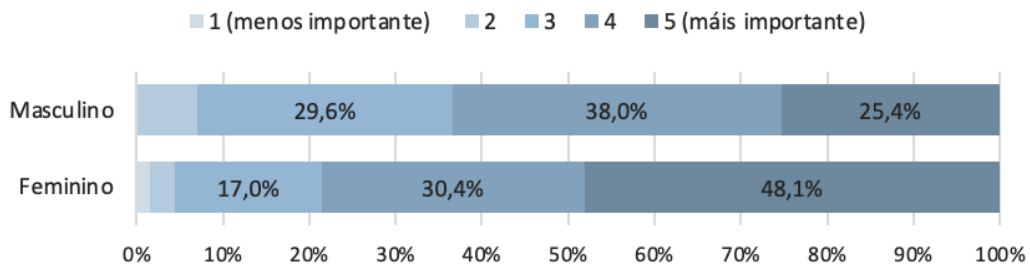


Figura 86. Distribución por xénero do grao de importancia dado á hora de seleccionar un material didáctico: os valores que promove. Fonte: elaboración propia

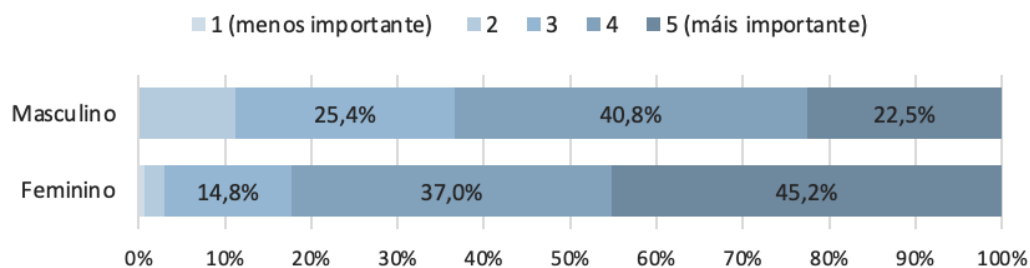


Figura 87. Distribución por xénero do grao de importancia dado á hora de seleccionar un material didáctico: flexibilidade no uso material. Fonte: elaboración propia

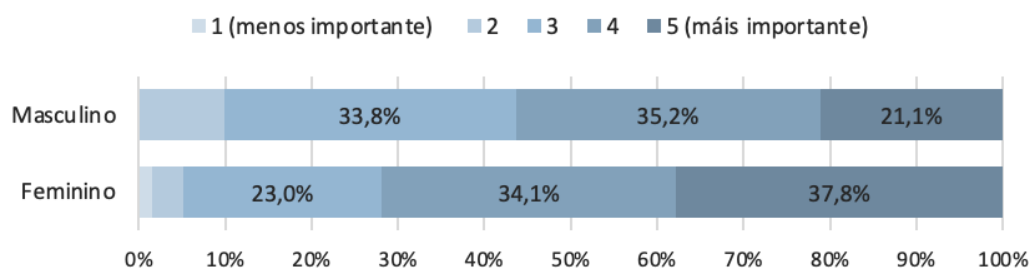


Figura 88. Distribución por xénero do grao de importancia dado á hora de seleccionar un material didáctico: adaptación ao contexto sociocultural. Fonte: elaboración propia

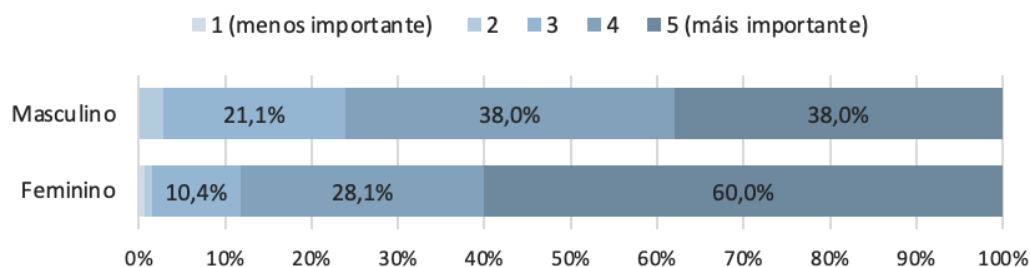


Figura 89. Distribución por xénero do grao de importancia dado á hora de seleccionar un material didáctico: adáptese ás necesidades do alumnado. Fonte: elaboración propia

A presenza de alumnado con diversidade funcional tería que ser, previsiblemente, equilibrada e independente do xénero do profesorado. Os resultados amosan unha maior porcentaxe de mulleres que indica ter alumnado destas características na aula, o que podería amosar distinta percepción do que é a diversidade funcional sen obviar tampouco as que impliquen os contextos xeográficos dos centros educativos nos que traballan elas ou eles-

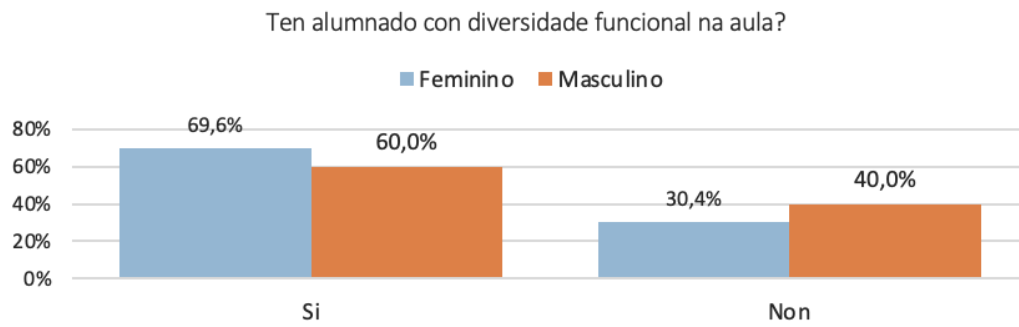


Figura 90. Distribución por xénero da percepción da presenza de diversidade funcional na aula.
 Fonte: elaboración propia

As prácticas nestas aulas son, en xeral, moi similares. Con todo, as profesoras semellan buscar unha atención máis individualizada, xa que parten en maior medida dos intereses e habilidades particulares, mentres que unha porcentaxe máis baixa de profesores emprega o mesmo material que co alumnado sen diversidade funcional.

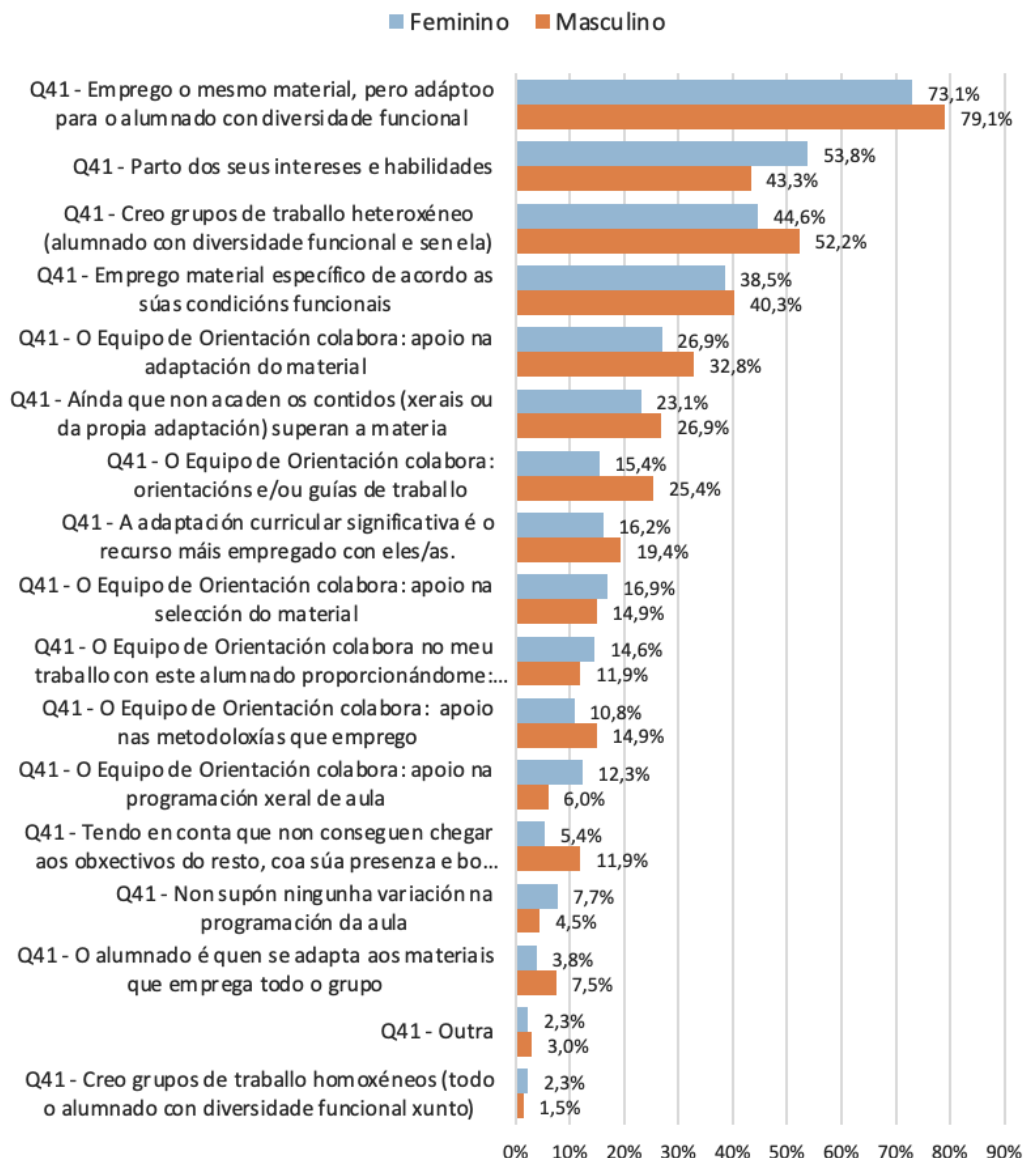


Figura 91. Distribución por xénero das estratexias educativas empregadas para atender á diversidade funcional (resposta múltiple, % de mención). Fonte: elaboración propia

As estratexias e metodoloxías máis integradas na ensinanza do profesorado feminino apoian a hipótese exposta: a súa ensinanza parte, en maior medida, dos intereses, recursos e habilidades do propio alumnado. Tamén din ofrecer máis habitualmente tempo libre, o que reforzaría esta idea de individualización da ensinanza. As diferenzas son, en todo caso, reducidas; en conxunto, o profesorado feminino semella utilizar unha maior variedade de estratexias educativas.

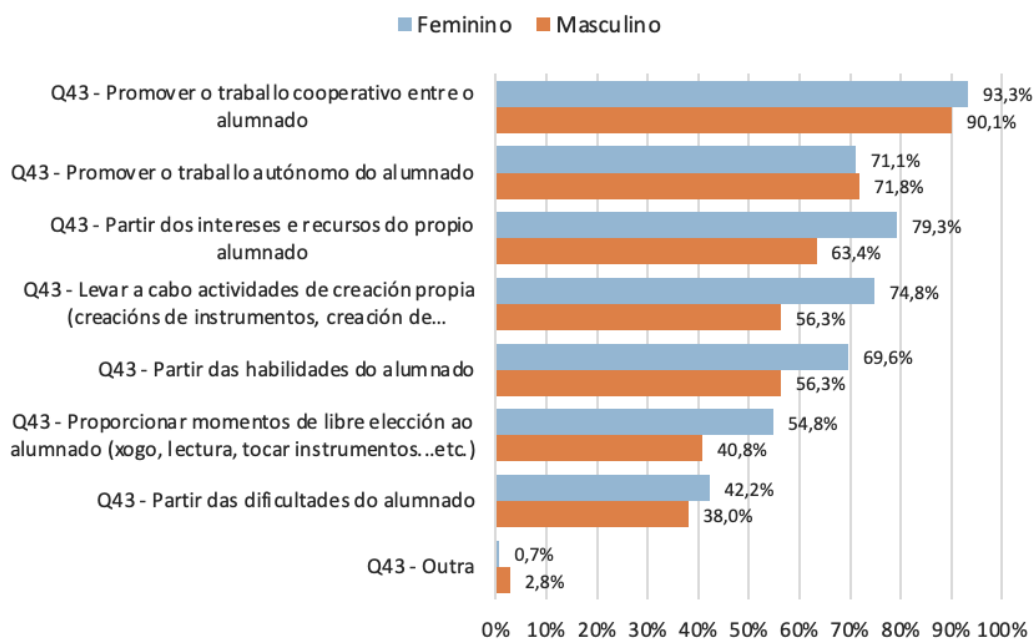


Figura 92. Distribución por xénero das estratexias educativas empregadas na aula (resposta múltiple, % de mencións). Fonte: elaboración propia

Esta última idea é apoiada polo 24% de profesoras, que afirman utilizar tódalas metodoloxías propostas, fronte ao 15% dos profesores. Neste contexto, o profesorado masculino fai mención en maior medida a unha falta de tempo e recursos que parece, polas respostas ás enquisas, non estar tan presentes no caso do profesorado feminino.

Idade

Como xa se indicou no apartado 6.4.4. establecéronse a partir das respostas dadas á pregunta aberta, tres grupos de idade: de 21 a 30 anos; de 31 a 46 anos e de 47 a 63 anos.

Bloque A: datos de identificación da mostra

O único punto a destacar no relativo a experiencia, é o aumento da práctica docente noutros ámbitos fóra da Ed. Primaria: as persoas de máis idade participaron con moita menor frecuencia neste tipo de actividade. Esta diferenza é moi obvia en casos coma na docencia en asociacións, cursos e talleres, concertos ou mesmo como artistas, coa única excepción da ensinanza en escolas de música. Concluimos que, polo tanto, as novas xeracións tenden a ter unha maior experiencia fóra da educación primaria.

Destaca tamén a maior presenza de persoas máis novas nas aldeas, así como a desigual distribución das idades no profesorado situado en Ourense.

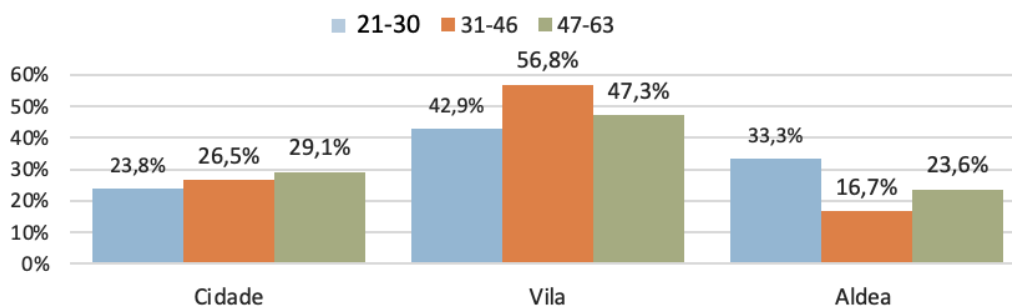


Figura 93. Distribución por idade da situación do centro. Fonte: elaboración propia

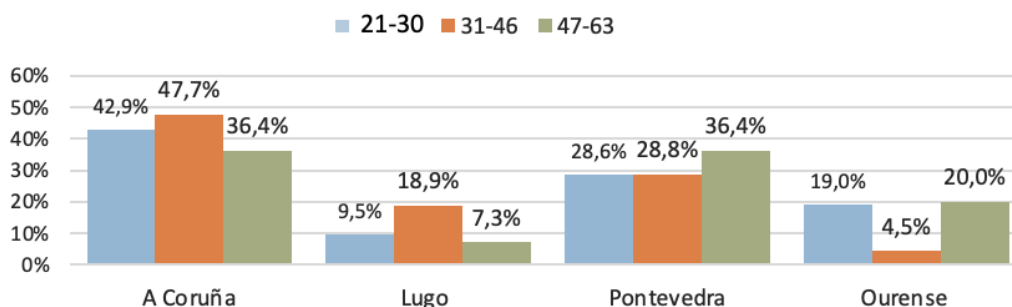


Figura 94. Porcentaxe de profesorado da mostra en función da idade e da provincia do centro no que traballa . Fonte: elaboración propia

Bloque B: Culturas e políticas do docente especialista en música para a atención diversidade: información previa sobre a atención á diversidade, estratexias educativas e materiais didácticos

Os datos recollidos poderían estar indicando unha relación entre a idade e o modelo pedagóxico preferido. A porcentaxe de profesorado que parece seguir un modelo tradicional aumenta coa idade, ao contrario que ocorre coas persoas que seguen un modelo inclusivo.

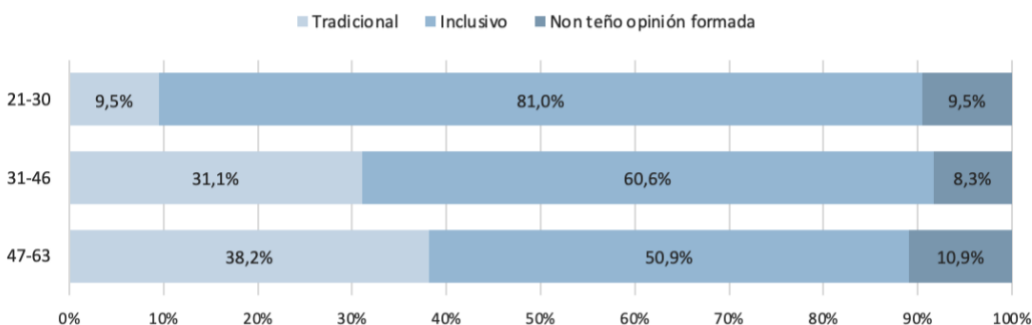


Figura 95. Distribución por idade con relación ao ítem Q14. Fonte: elaboración propia

Os dous elementos da escala que se atopa na Q14 nos que máis diferenzas nas opinións do profesorado se atopan, dan conta das ambigüidades deste resultado: o profesorado de máis idade está menos de acordo coa presentación da atención á diversidade como unha realidade utópica, ao mesmo tempo que apoian en maior medida a necesidade dunha adaptación significativa do currículo de Ed. Musical.

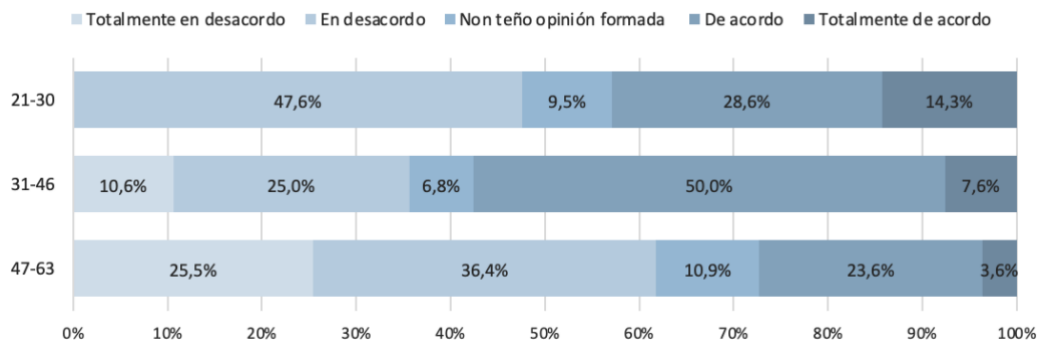


Figura 96. Distribución por idade no grao de acordo as afirmacións propostas: a atención á diversidade resulta utópica na práctica. Fonte: elaboración propia

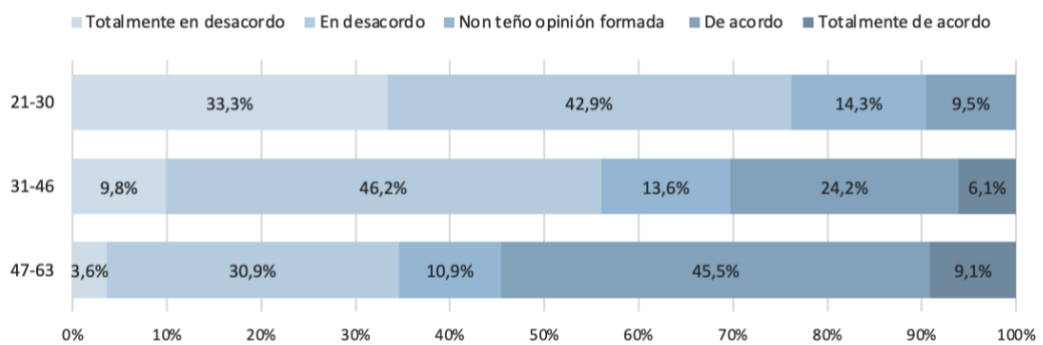


Figura 97. Distribución por idade no grao de acordo as afirmacións propostas: para atender á diversidade é preciso facer adaptación curriculares. Fonte: elaboración propia

Bloque C. Formación do profesorado en cuestións relacionadas coas estratexias educativas e materiais didácticos para atender á diversidade na área de música

Tendo en conta que os tramos de idade se configuraron asociados aos distintos programas e modelos educativos, é destacable que non se atopan diferenzas na educación en atención á diversidade entre os devanditos grupos. As valoracións da oferta actual de formación para o deseño, uso e avaliación de materiais didácticos non mostran variacións importantes coa idade.

Agora ben, a posible asociación entre a asistencia a formacións e a idade entra dentro do esperable xa que que as persoas de máis idade terían máis tempo para acudir á estes cursos. De feito os resultados indican que as persoas de máis idade teñen acudido a un maior número de formacións sobre materiais didácticos musicais. Sen embargo, a valoración destes volve a ser un punto común entre tódalas xeracións: os catro tipos de cursos presentados non integran de maneira satisfactoria a atención á formación. As motivacións para a non asistencia a estas formacións parece dar conta dunhas circunstancias vitais e persoais diferentes:

- Entre as persoas máis novas, os motivos económicos son citados con máis frecuencia que no resto dos grupos de idade.
- A mención á incompatibilidade horaria diminúe notablemente coa idade.
- A opinión sobre estes cursos, reflectida polos elementos “Calidade da formación” e “Oferta nula ou escasa” diminúe de forma notábel a medida que aumenta a idade do profesorado.
- As mencións á conciliación familiar son anecdóticas entre os máis novos.

Táboa 3. Distribución por idade en relación aos motivos para non asistir ás formacións propostas. Fonte: elaboración propia

	21-30	31-46	47-63
Q20 - Conciliación familiar/persoal	6,3%	58,3%	52,6%
Q20 - Mobilidade	18,8%	25,2%	10,5%
Q20 - Falta de interese	0,0%	1,9%	2,6%
Q20 - Económicos	25,0%	9,7%	7,9%
Q20 - Calidade de formación	25,0%	24,3%	15,8%
Q20 - Incompatibilidade horaria	37,5%	43,7%	52,6%
Q20 - Non preciso destas formacións	0,0%	1,0%	5,3%
Q20 - Oferta nula ou escasa	25,0%	15,5%	13,2%
Q20 - Outros motivos	31,3%	3,9%	7,9%

Bloque D. Percepción docente: culturas e políticas do docente especialista en música, para a atención á diversidade

Segundo a clasificación do modelo pedagóxico realizada a partires dos *ítems* da pregunta Q23, observamos que as idades medias das persoas que mostran, segundo as súas opinións, unha prioridade diferente na metodoloxía educativa son similares.

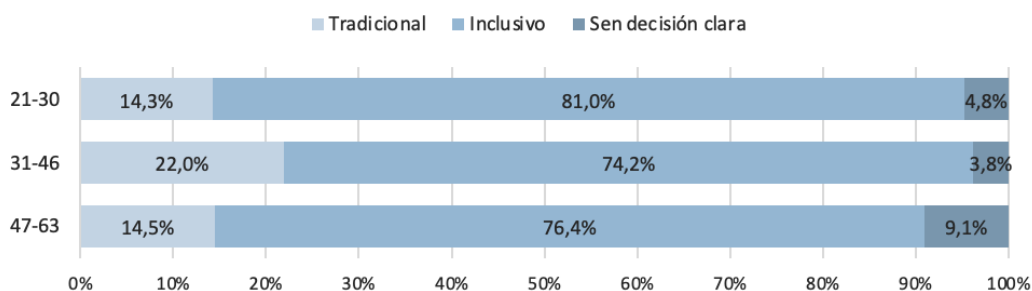


Figura 98. Distribución por idade en relación á pregunta Q23 (empregada para identificar o modelo pedagóxico). Fonte: elaboración propia

Esta homoxeneidade vese moi claramente na valoración que fan os docentes, independentemente da súa idade, da importancia dos distintos tipos de contidos (Q24) que veñen asociados á educación musical. O mesmo ocorre coa importancia que teñen elementos como as actitudes ou aptitudes do alumnado, ou incluso a metodoloxía escollida polo profesorado (Q26). Todas estas cuestións son clasificadas nunha escala xeral moi similar entre o profesorado de distintas idades, o que demostraría un mantemento destes valores relacionados coa metodoloxía da ensinanza no alumnado de tódolos modelos educativos contemplados.

Bloque E. Culturas e políticas do centro educativo: contextualización da práctica docente

A cultura que se practica, comparte e reproduce nos centros educativos non debería ter, *a priori*, relación coa idade, pero podería implicar en moitos casos máis unha percepción que unha realidade obxectiva. Tendo isto en conta, os resultados reflicten que o profesorado de máis idade atopa que a valoración da Ed. Musical no seu centro é mellor que o profesorado máis novo.

Táboa 4. Percepción por idade da valoración da Ed. Musical no centro escolar (resposta múltiple, % de mencións). Fonte: elaboración propia

	21-30	31-46	47-63
Q29 - Non se valora nada	9,5%	2,3%	0,0%
Q29 - Só se valora á hora de organizar festivais	33,3%	29,8%	14,5%
Q29 - É considerada unha área extraescolar ou independente, de menos valor que áreas como matemáticas ou linguas	47,6%	29,8%	36,4%
Q29 - A súa importancia é elevada	9,5%	20,6%	25,5%
Q29 - Todo/gran parte do profesorado sabe do valor da educación musical e integra elementos da mesma dentro das súas áreas.	9,5%	19,1%	25,5%
Q29 - Forma parte de proxectos globalizados con outras materias	23,8%	24,4%	40,0%
Q29 - Outra	4,8%	3,1%	1,8%

Esta opinión ven reforzada por dúas cuestións posteriores, coas que se reafirma o feito de que a situación da educación musical é mellor segundo o profesorado de máis idade, e viceversa:

- A valoración do presuposto para a compra de material empeora de forma notábel entre os máis novos.
- nivel de accesibilidade e adaptación das aulas tamén empeora ao diminuír a idade.

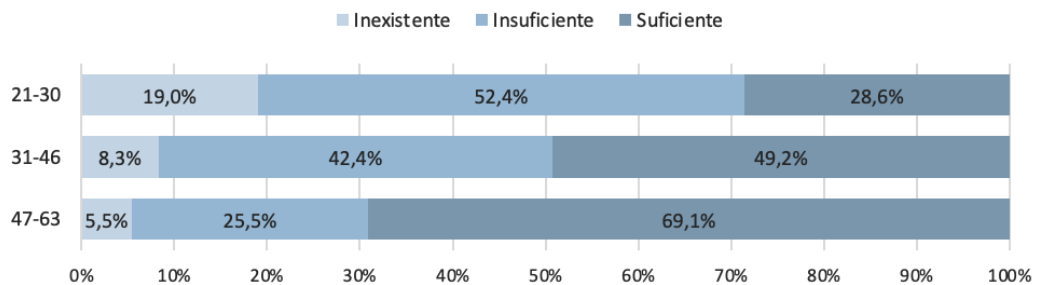


Figura 99. Distribución por idade da valoración do presuposto dispoñible. Fonte: elaboración propia

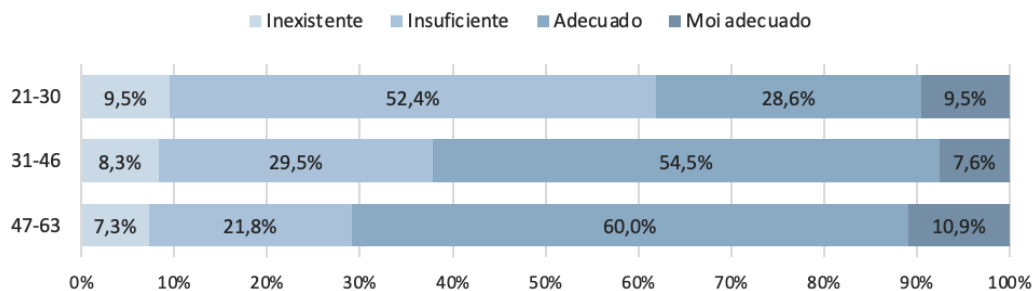


Figura 100. Distribución por idade da valoración do nivel de accesibilidade/adaptación da aula de música ao alumnado. Fonte: elaboración propia

Bloque F. Prácticas educativas: uso de materiais didácticos e estratexias educativas na aula de música para a atención á diversidade

Estas opinións negativas entre o profesorado máis novo, observadas nas figuras anteriores, poden estar relacionadas cun menor acceso a un espazo adecuado para a práctica da docencia musical. De feito, unha menor proporción de persoas menores de 31 anos parecen ter acceso a unha aula específica de música.

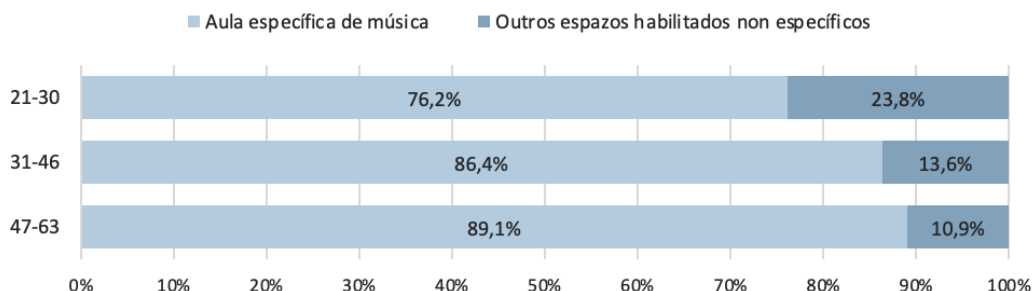
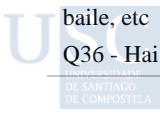


Figura 101. Distribución por idade ante o tipo de espazo para impartir Educación Musical. Fonte: elaboración propia

Agora ben, á hora de facer unha valoración destas aulas tamén existen discrepancias nas opinións recollidas nos distintos grupos de idade: as persoas máis novas están máis preocupadas pola sonoridade das aulas, mentres que as cuestións referidas ao reparto e dispoñibilidade de espazo en ditas aulas é unha cuestión que non parece depender, neste caso, da idade do profesorado.

Táboa 5. Características da aula de música (resposta múltiple, % de mencións). Fonte: elaboración propia

	21-30	31-46	47-63
Q36 - No espazo principal da aula están as mesas e cadeiras para cada alumno/a	9,5%	22,0%	16,4%
Q36 - No espazo principal da aula hai mesas grupais	33,3%	7,6%	9,1%
Q36 - O espazo principal é aberto e sen mobiliario	57,1%	50,8%	45,5%
Q36 - Hai recunchos de instrumentos, biblioteca, espazo para baile, etc	47,6%	52,3%	43,6%
Q36 - Hai espazos para uso libre de instrumentos	28,6%	18,2%	25,5%



Q36 - Só hai espazo para mesas e cadeiras que movemos cando o precisamos.	9,5%	15,9%	16,4%
Q36 - O espazo onde se sitúa a aula está debidamente insonorizado	9,5%	8,3%	18,2%
Q36 - A sonoridade/ escoita dentro da aula de música vese dificultada polo espazo	42,9%	15,9%	23,6%
Q36 - A sonoridade/escoita dentro da aula de música é a adecuada	28,6%	34,1%	36,4%
Q36 - As aulas próximas vense condicionadas polo son que sae da aula de música	42,9%	37,1%	30,9%
Q36 - Hai espazo para bailar, movemento, psicomotricidade	61,9%	53,8%	58,2%
Q36 - Hai diferentes espazos con diferentes sonoridades que uso por todo o centro	14,3%	8,3%	14,5%
Q36 - O espazo da aula de música adecúase ás necesidades do meu alumnado	19,0%	22,0%	14,5%
Q36 - Outra	4,8%	3,8%	0,0%

Dentro destas aulas, as decisións sobre os materiais usados si cambian, neste caso, coa idade:

- Os programas informáticos son usados en maior medida pola poboación menor de 31 anos (coa excepción daqueles destinados á lectura de partituras).
- Tódolos tipos de fichas son materiais máis empregados polo profesorado de maior idade.
- Non se atopa unha tendencia no uso dos distintos tipos de instrumentos musicais.
- Mentres que o alumnado máis novo parece usar certos materiais en menor medida debido a un descoñecemento dos mesmos, non se extrae esta conclusión respecto aos materiais menos empregados (comparativamente) polo profesorado de máis idade.
- Uso de materiais adaptados é maior entre o profesorado máis novo; neste caso, as porcentaxes de descoñecemento reportado polas persoas de maior idade si son lixeiramente máis altas comparándoas con outros materiais que coñecen pero din non usar.

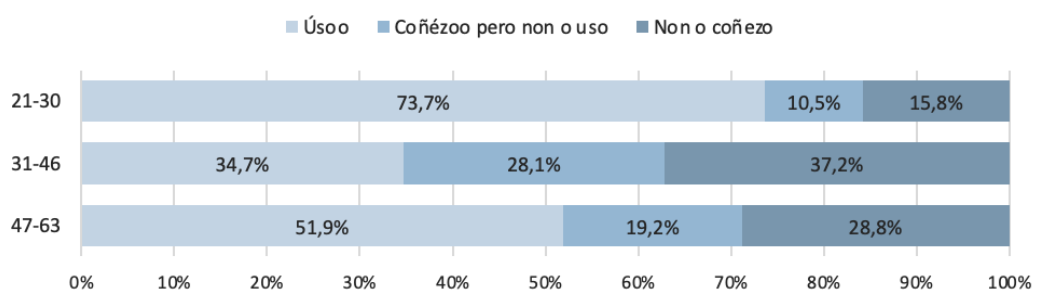


Figura 102. Distribución por idade no coñecemento de materiais adaptados: auditivamente. Fonte: elaboración propia

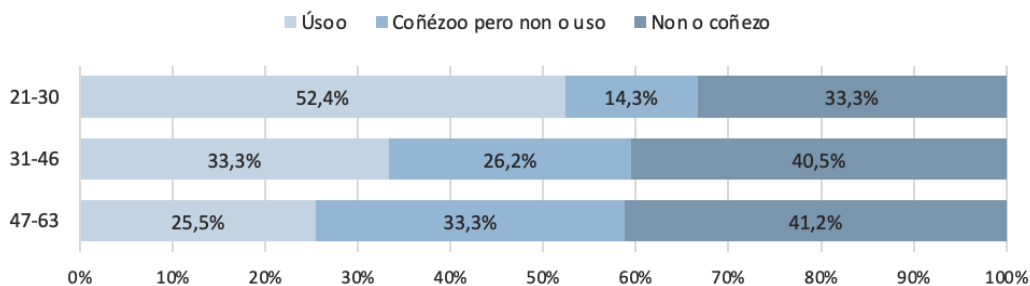


Figura 103. Distribución por idade no coñecemento de materiais adaptados: a nivel motor. Fonte: elaboración propia

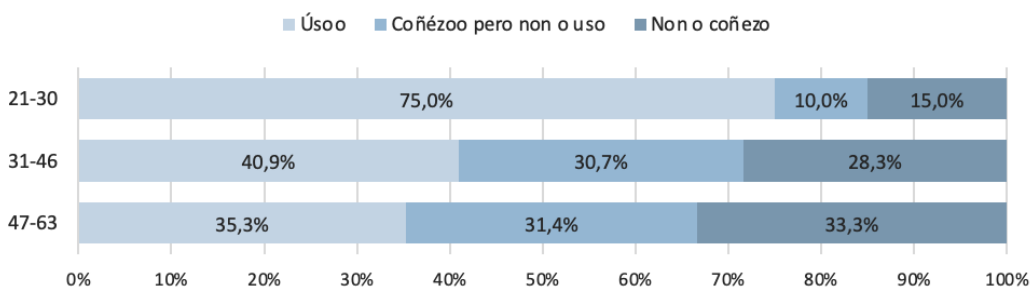


Figura 104. Distribución por idade no coñecemento de materiais adaptados: visualmente. Fonte: elaboración propia

A consideración destes materiais como flexibles parece estar relacionada coa preferencia de uso. A pesar de que esta observación é constante entre tódolos grupos de idade, é certo que no caso das fichas (os materiais máis usados polo profesorado veterano) a valoración delas como material flexible non é tan marcada coma no caso dos programas informáticos (os materiais máis usados polo profesorado menos veterano). Esta tendencia vese reproducida nas porcentaxes de profesorado que di facer uso de materiais dixitais: o 48% do profesorado menor de 31 anos afirma que o seu alumnado fai uso deste equipamento, fronte ao 25% ou 31% dos grupos de maior idade. O mesmo ocorre co uso de ferramentas dixitais por parte do profesorado: 67% do profesorado entre 18 e 30 anos responde afirmativamente, fronte ao 46% dos que teñen entre 47 e 63 anos. O aumento do uso da aula virtual é unha excepción ao discurso mantido ata agora, cuestión que debería ser explorada en maior detalle para presentar unha explicación fundamentada.

Táboa 6. Situación do uso dos materiais dixitais educativos no centro escolar (resposta múltiple, % de mencións). Fonte: elaboración propia

	18-30	31-46	47-63
Q39 - Non emprego este tipo de recursos e / ou materiais	0,0%	3,8%	3,6%
Q39 - Emprego aula virtual (dende antes da COVID-19)	23,8%	37,1%	47,3%
Q39 - O alumnado fai uso de programas informáticos (software) para crear ou compoñer, bibliotecas de instrumentos, lectura, solfexo, etc	47,6%	25,0%	30,9%
Q39 - Emprego programas informáticos (software) para crear, compoñer, bibliotecas de instrumentos, lectura, solfexo, etc	66,7%	50,8%	45,5%
Q39 - Emprego plataformas como fonte de información para o alumnado	71,4%	65,2%	63,6%
Q39 - Emprego plataformas como fonte de información	57,1%	62,9%	67,3%

para o profesorado			
Q39 - Emprego recursos para que o alumnado deseñe e cree materiais didácticos	28,6%	18,9%	21,8%
Q39 - Emprego recursos para deseñar e crear os meus propios materiais didácticos	95,2%	68,9%	69,1%
Q39 - Outra	4,8%	0,0%	0,0%

Unha vez observadas estas diferenzas no tipo de material preferido, vólvese a observar unha homoxeneidade na comprensión da ensinanza entre os distintos grupos de idade. Desta forma, tódolos grupos están máis ou menos de acordo coa importancia que teñen os distintos criterios que se valoran á hora de escoller material didáctico.

A mesma conclusión pode extraerse das respostas obtidas nas matrices de preguntas Q42, 43 e 44. Segundo todas elas, non parece haber unha forma distintiva no modo de atender e entender a atención á diversidade en función da idade do profesorado.

Formación musical específica (EME)

O 91% do profesorado enquisado ten algún tipo de formación centrada na música, xa sexa con fins educativos ou non. Neste apartado expóranse os resultados obtidos nas variables máis relevantes do estudo nun grupo de docentes u outro.

Bloque A: datos de identificación da mostra

Nas xeracións máis novas iguálanse moito as porcentaxes das que posúen estudos musicais específicos e as que non. A xeración que pertence aos plans de estudos de Diplomatura en Ed. Musical, isto é o grupo de idade intermedio, é aquel que conta co maior porcentaxe de EME.

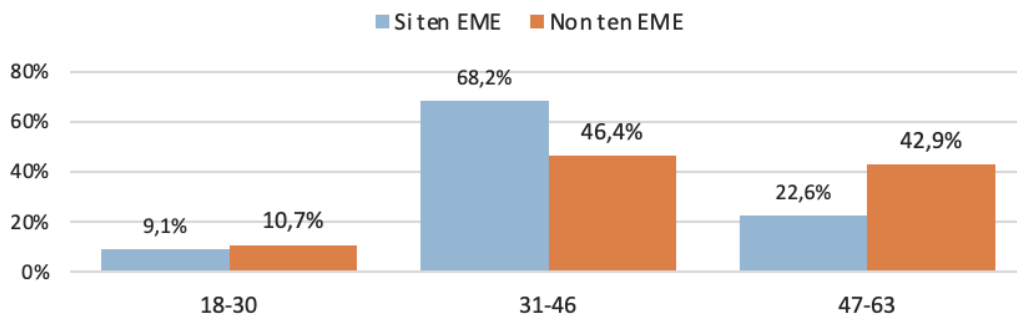


Figura 105. Distribución da idade en relación á posesión de EME. Fonte: elaboración propia

A distribución xeográfica tamén é diferente: nas aldeas, así coma nas cidades, a presenza de docentes sen estudos específicos de música é maior.

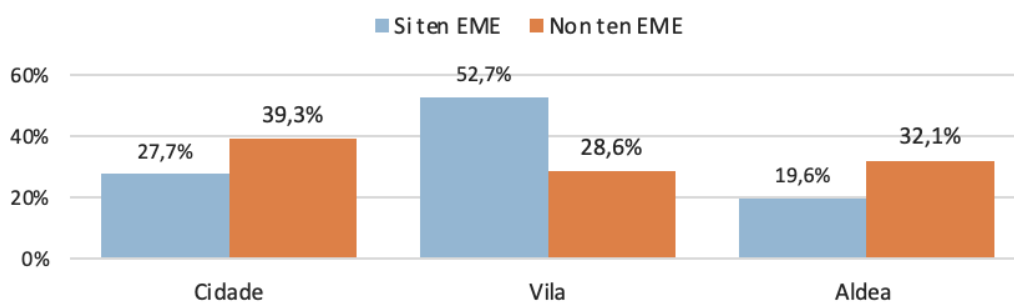


Figura 106. Distribución da situación do centro en relación á posesión de EME. Fonte: elaboración propia

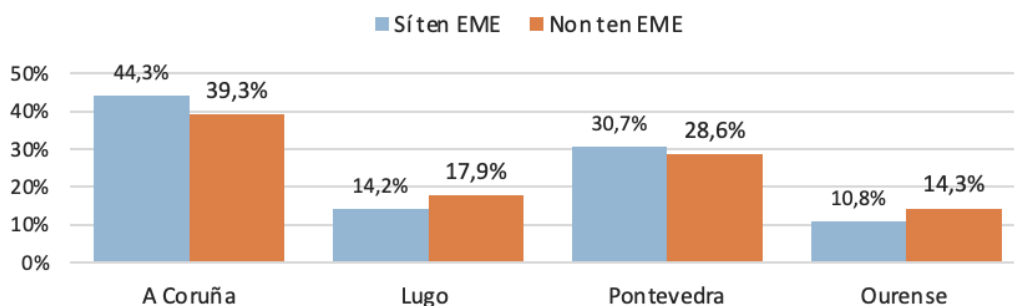


Figura 107. Distribución da provincia na que se sitúa o centro en relación á posesión de EME. Fonte: elaboración propia

A distribución das porcentaxes de mestres con este tipo de formación e a experiencia docente, tanto en Educación Primaria como en Educación Musical non aporta unha tendencia clara:-

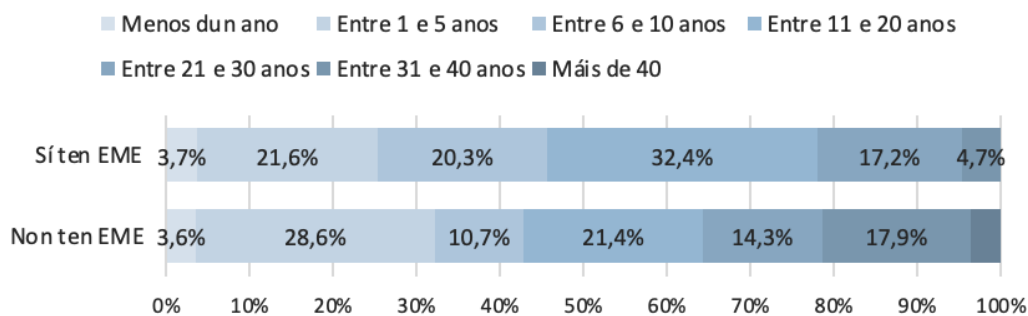


Figura 108. Experiencia docente en educación musical en relación á posesión de EME. Fonte: elaboración propia

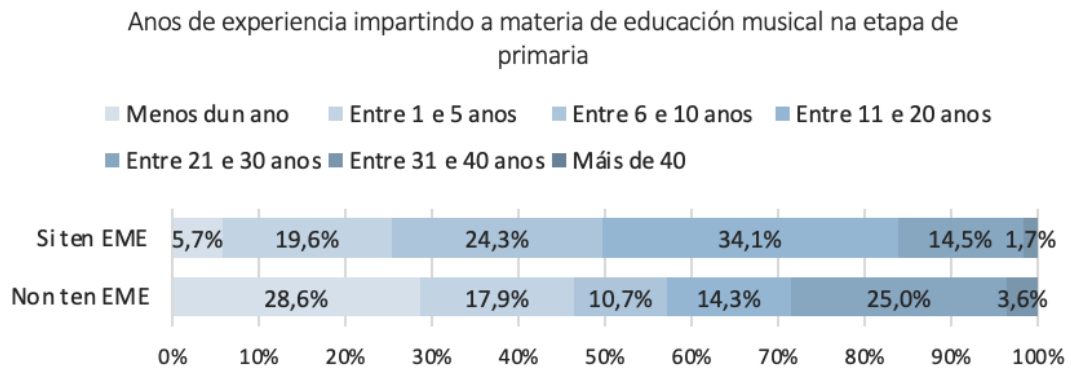


Figura 109. Anos de experiencia impartindo a materia de educación musical en Educación Primaria en relación á posesión de EME. Fonte: elaboración propia

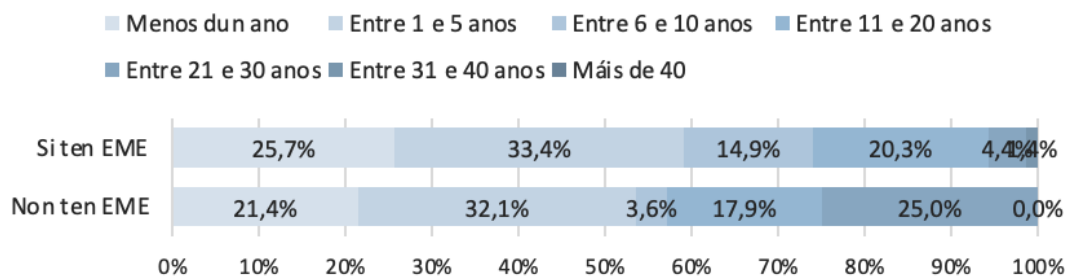


Figura 110. Anos que leva no centro actual en relación á posesión de EME. Fonte: elaboración propia

Esta diferenza na idade ten, como consecuencia, unha menor proporción de persoas con experiencia fóra da Ed. Primaria. Este fenómeno ven explicado pola relación da idade do profesorado coa experiencia externa: os grupos de máis idade non teñen tanta proporción de profesorado con experiencia.

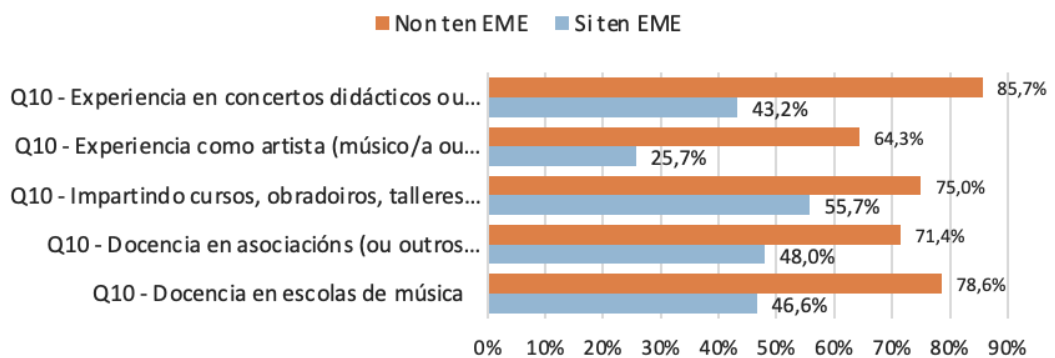


Figura 111. Profesorado con experiencia en distintos campos, en relación á posesión de EME. Fonte: elaboración propia

Neste punto, cabe recalcar tamén a distribución nos distintos tipos de centros educativos, xa que este fenómeno pode axudar a comprender algúns dos resultados obtidos. Deste xeito, obtemos como o profesorado que non conta con formación específica é máis numeroso en nos centros concertados e nos centros integrados, principalmente.

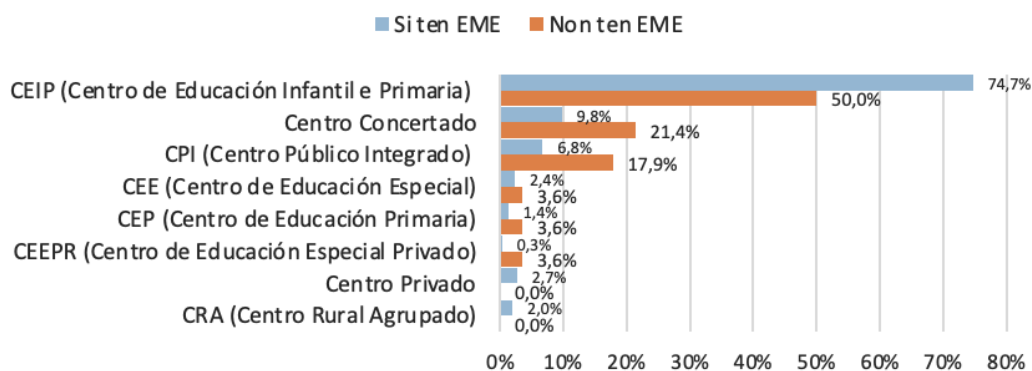


Figura 112. Relación entre o tipo de centro en relación á posesión de EME. Fonte: elaboración propia

Bloque B. Culturas e políticas do docente especialista en música para a atención diversidade: información previa sobre a atención á diversidade, estratexias educativas e materiais didácticos

O 95% do profesorado con EME di ter na súas aulas alumnado con diversidade, fronte ao 86% dos que non teñen estas formacións, o que podería estar apuntando que a formación específica leva a distintas. En todo caso, a presenza de alumnado con diversidade é maioritario.

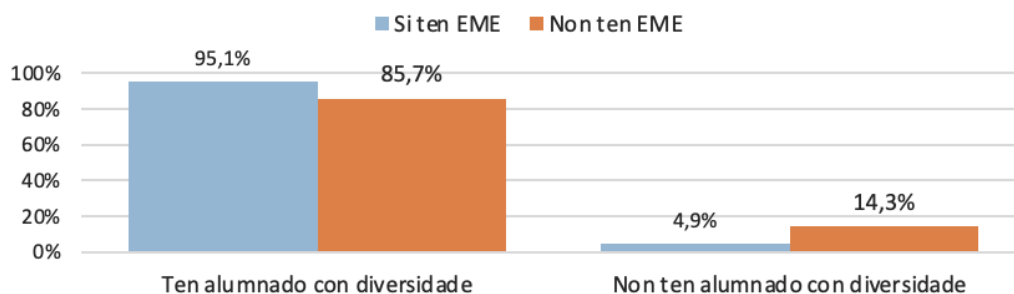


Figura 113. Percepción da presenza de alumnado con diversidade na aula en relación á posesión de EME. Fonte: elaboración propia

Neste sentido, é visíbel a porcentaxe de persoal docente sen EME que segue un modelo principalmente tradicional, cunha diferenza de case 14 puntos porcentuais.

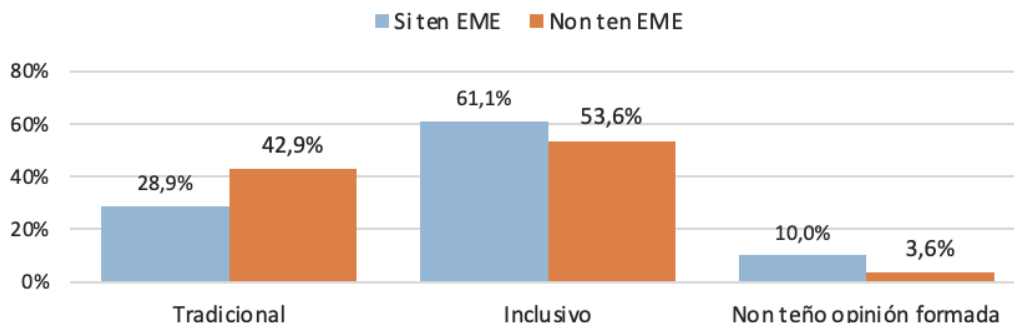


Figura 114. Modelo educativo empregado en relación á posesión de EME. Fonte: elaboración propia

As diferenzas recollidas en cada un dos elementos utilizados nesta escala de xeito individual son menores; en ningún caso marcan un cambio de tendencia, sendo soamente aumentos ou reducións nos graos de acordo e desacordo.

Con todo, os dous elementos que recollen máis disparidades son aqueles referidos á lexislación, cuestión na que o profesorado sen EME se mostra máis rotundo (tanto no acordo como no desacordo), e á responsabilidade do conxunto do profesorado na atención á diversidade: o profesorado con EME tende a estar máis de acordo con esta afirmación:

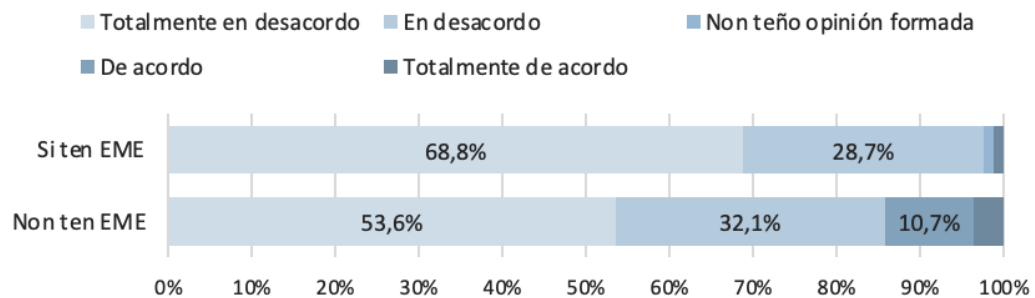


Figura 115. Distribución segundo a EME en relación á percepción de responsabilidade na atención ao alumnado NEAE. Fonte: elaboración propia

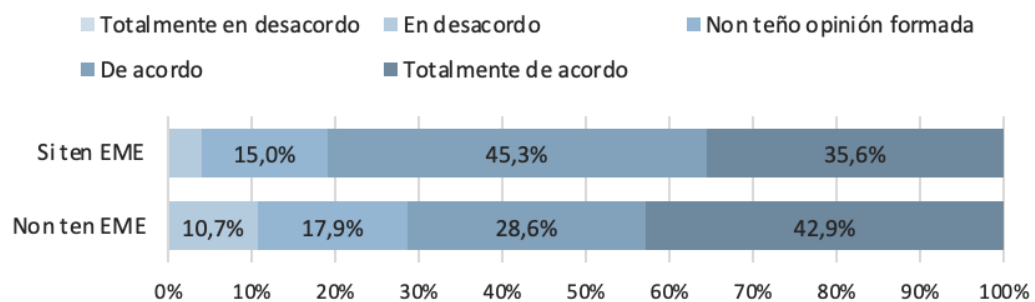


Figura 116. Distribución segundo a EME en relación á percepción da necesidade dunha lexislación actualizada para atender á diversidade. Fonte: elaboración propia

Bloque C. Formación do profesorado en cuestións relacionadas coas estratexias educativas e materiais didácticos para atender á diversidade na área de música

Nesta sección observamos algúns resultados de interese:

- O profesorado que non cursou EME tende a descoñecer en maior grao a oferta educativa de deseño e o uso de avaliación de materiais didácticos.
- O persoal docente que si conta con EME tende a ser da opinión de que a oferta é escasa ou nula.
- A única excepción a estas dúas observacións é o Deseño Universal para a Aprendizaxe, sen asociación segundo a posesión ou non de EME.

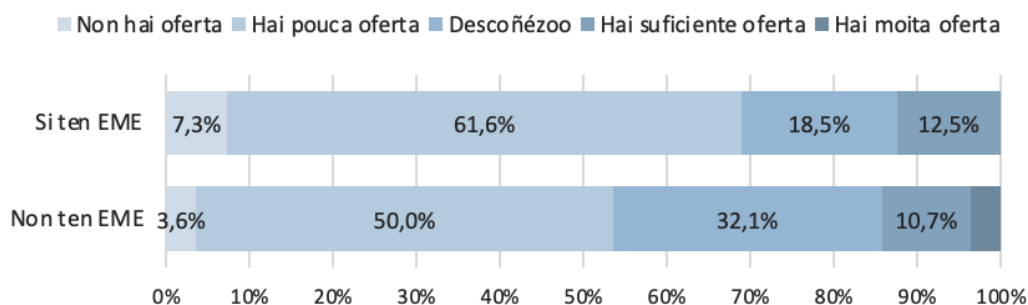


Figura 117. Grao de coñecemento da oferta en formación de deseño de materiais didácticos en función da posesión de EME. Fonte: elaboración propia

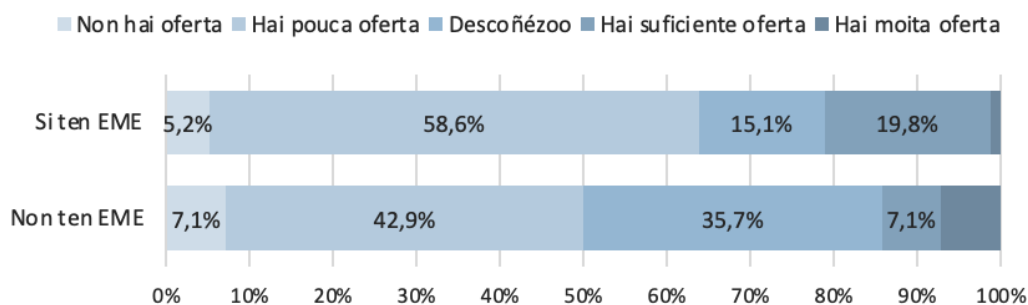


Figura 118. Grao de coñecemento da oferta en formación de uso de materiais didácticos en función da posesión de EME. Fonte: elaboración propia

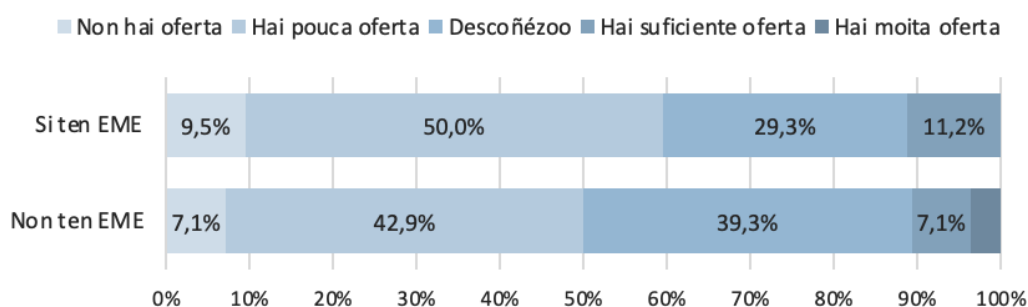


Figura 119. Grao de coñecemento da oferta en formación de avaliación de materiais didácticos en función da posesión EME. Fonte: elaboración propia

A pesar de que as diferenzas no grao de coñecemento non semellan ser grandes e que, segundo o profesorado con EME, a oferta é menor que segundo as opinións dos profesores que non teñen EME, a asistencia a este tipo de formación complementaria é maior entre o persoal docente con formación en música.

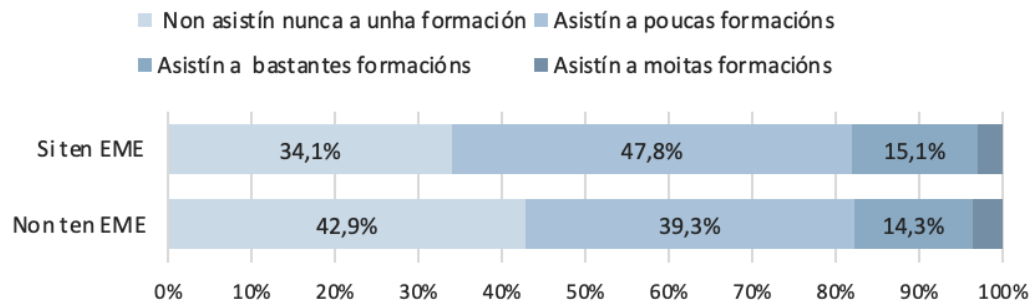


Figura 120. Asistencia a formación sobre deseño de materiais didácticos en relación á posesión de EME. Fonte: elaboración propia

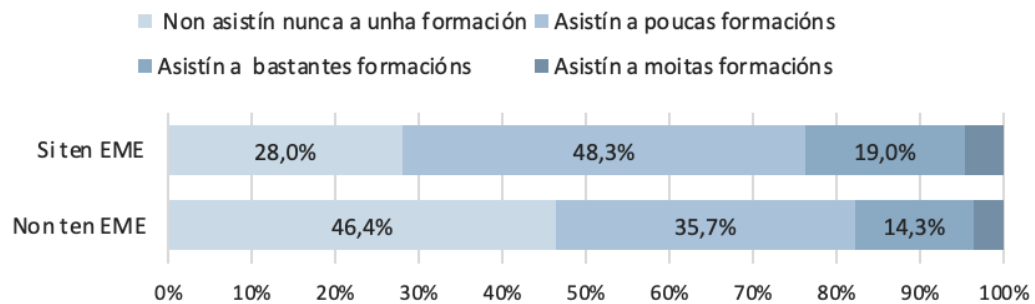


Figura 121. Asistencia a formación sobre uso de materiais didácticos en relación á posesión de EME. Fonte: elaboración propia

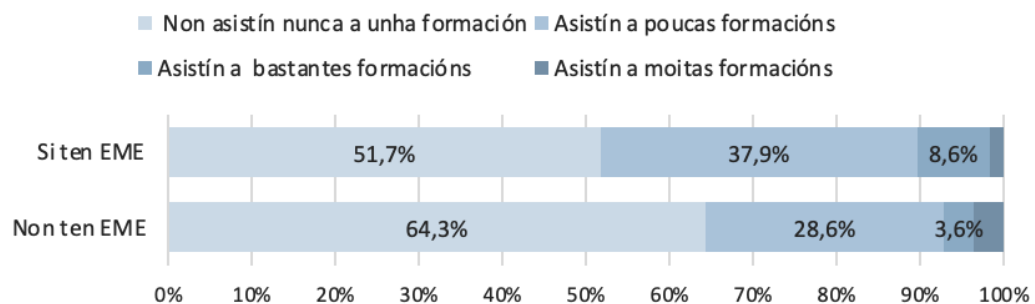


Figura 122. Asistencia a formación sobre avaliación de materiais didácticos en relación en relación á posesión de EME. Fonte: elaboración propia

Como última dimensión destas formacións, pediuse a opinión sobre a inclusión nos seus programas da atención á diversidade. O grupo de persoas que máis acude a este tipo de formacións resulta, con todo, selo máis crítico, respecto tanto a súa dispoñibilidade e oferta como da falta nalgúns ocasións dun programa específico de atención ás diversidades. Así, o 67% do profesorado sen EME opina que nos programas de formación enfocados no deseño de materiais didácticos musicais non está integrada a atención á diversidade, ou o está pero de forma moi superficial, fronte ao 80% do profesorado que si conta con EME e ten esta mesma opinión.

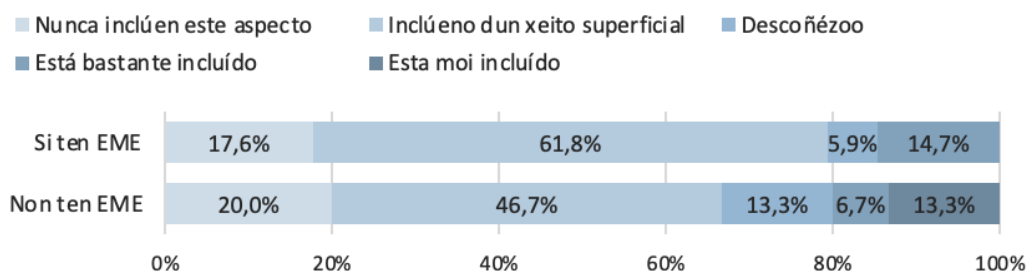


Figura 123. Percepción da integración da atención á diversidade nos contidos das formacións sobre: deseño de materiais didácticos en relación á posesión de EME. Fonte: elaboración propia

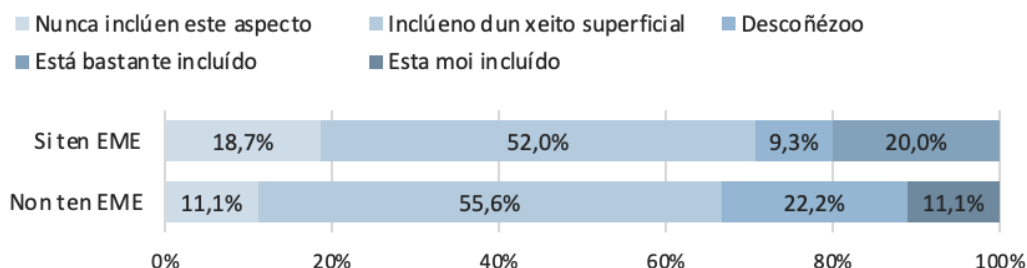


Figura 124. Percepción da integración da atención á diversidade nos contidos das formacións sobre: avaliación de materiais didácticos en relación á posesión de EME. Fonte: elaboración propia

Esta cuestión podería estar relacionada cunha maior frecuencia da concienciación sobre a conveniencia de contar con este tipo de formación: o profesorado con EME mostra un xuízo máis favorable á necesidade de que os mestres e mestras cumpran con tódalas boas prácticas para o correcto desenvolvemento docente.

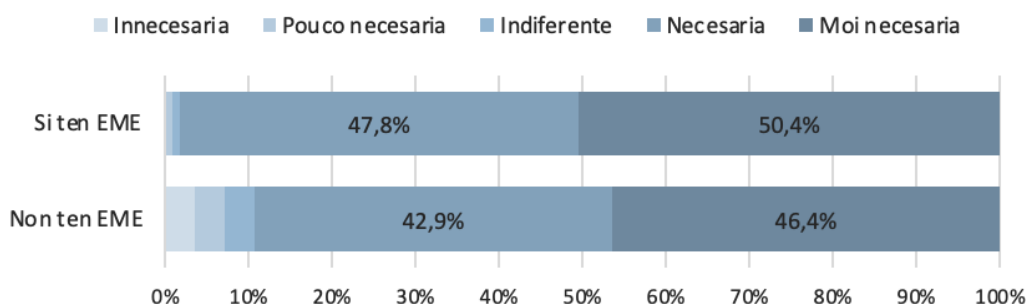


Figura 125. Percepción da necesidade de formación en atención á diversidade polos docentes en relación á posesión de EME. Fonte: elaboración propia

Os motivos para a non asistencia, tendo en conta a diferente valoración que fan os dous grupos da necesidade das mesmas, son distintos. A conciliación familiar e os tempos persoais/laborais parecen ocupar unha maior preocupación entre o profesorado que conta con EME, ao igual que coa cuestión da mobilidade e a calidade da formación. Soamente en elementos pouco mencionados como “non preciso destas formacións” o profesorado sen EME ten unha posición destacada. Polo tanto, apreciase unha maior mención a motivos polos cales non se pode asistir a uns cursos que *valora máis necesarios*, nos que xa están a afirmar que

participan máis e aos cales critica en forma e contido. Este feito non fai máis que reforzar a idea da importancia que teñen estes complementos curriculares para o profesorado con EME.

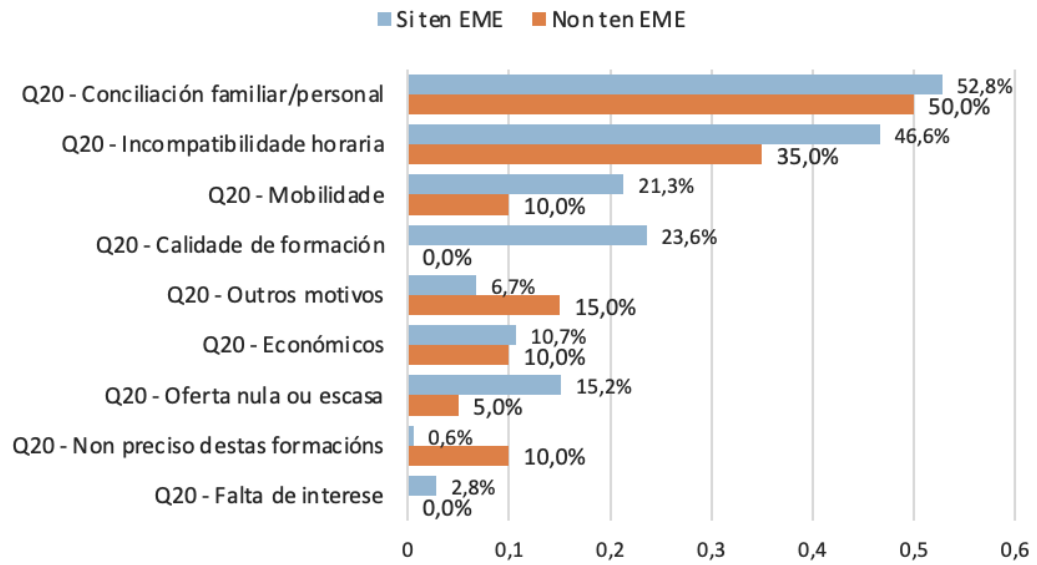


Figura 126. Relación coa ausencia as formacións indicadas en relación a posesión EME (resposta múltiple, % de mención). Fonte: elaboración propia

Bloque D. Percepción docente: culturas e políticas do docente especialista en música, para a atención á diversidade

Non se pode afirmar que a formación específica de música inflúa directamente na preferencia ou latencia dun modelo de ensinanza determinado. Dito isto, ben é certo que a porcentaxe de persoas sen EME que mostraron unha preferencia polo modelo tradicional situouse no 25% fronte ao 18% das que teñen esta formación.

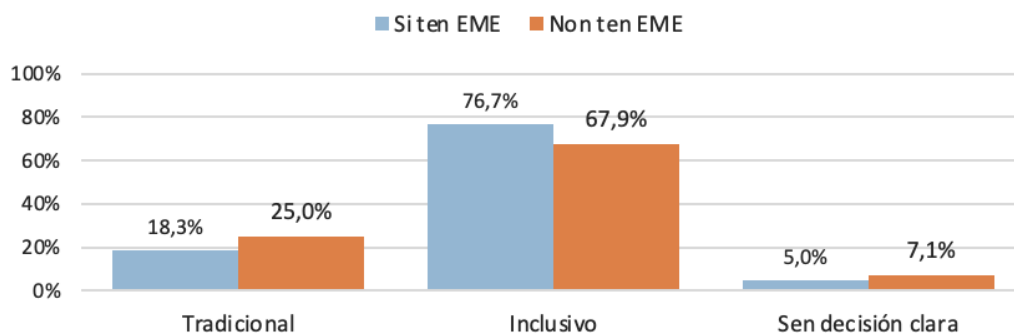


Figura 127. Modelo pedagógico segundo a posesión de EME ou non. Fonte: elaboración propia

As diferenzas son reducidas, e só se atoparon porcentaxes distintas en 3 dos 16 elementos que compoñen a Q23.

- Como é de esperar, as diferenzas son todas en variables nas que a educación musical é o centro, polo tanto, é tamén razoable que o profesorado con EME teña, en promedio, unha mellor valoración da Ed. Musical como forma de ensinanza.

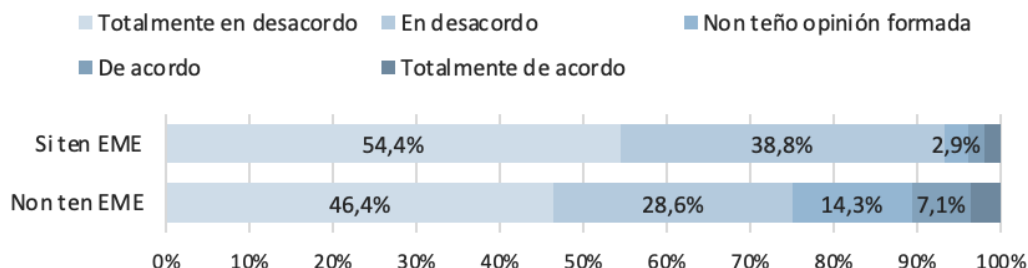


Figura 128. Relación entre EME e a afirmación: o alumnado con NEAE ou NEE podería aproveitar mellor o tempo se non asistise á educación musical. Fonte: elaboración propia

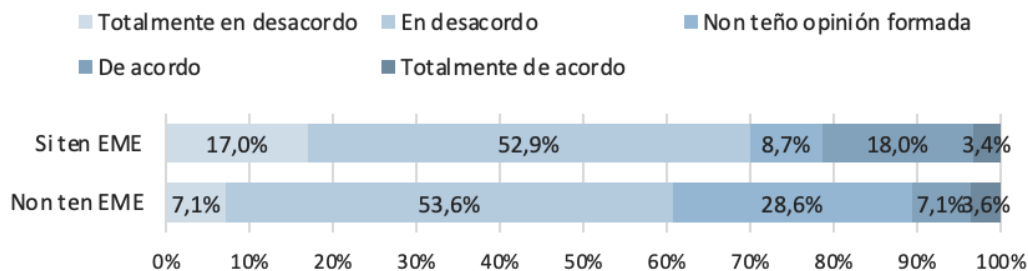


Figura 129. Relación entre EME e a afirmación: o proceso de inclusión total do alumnado na aula de educación musical xera moitos problemas. Fonte: elaboración propia

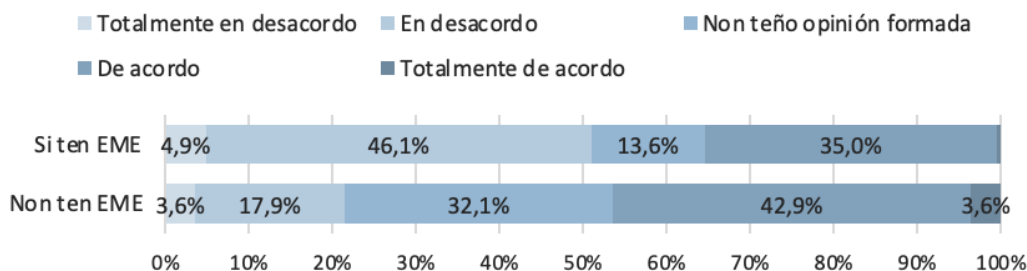


Figura 130. Relación entre EME e a afirmación: considero que os contidos en canto á interpretación musical incluídos para a área de educación musical no currículo son adecuados. Fonte: elaboración propia

Ademais do método e forma escollida para a transmisión de coñecemento, as valoracións sobre os distintos tipos de contidos para seren adquiridos polo alumnado apuntan a unha preferencia do profesorado con EME por elementos máis prácticos e dinámicos. Aínda que sen desmerecer a adquisición de conceptos teóricos, o certo é que un 18% do profesorado sen EME di que este tipo de coñecemento ten menor importancia, fronte ao 40% do profesorado con EME

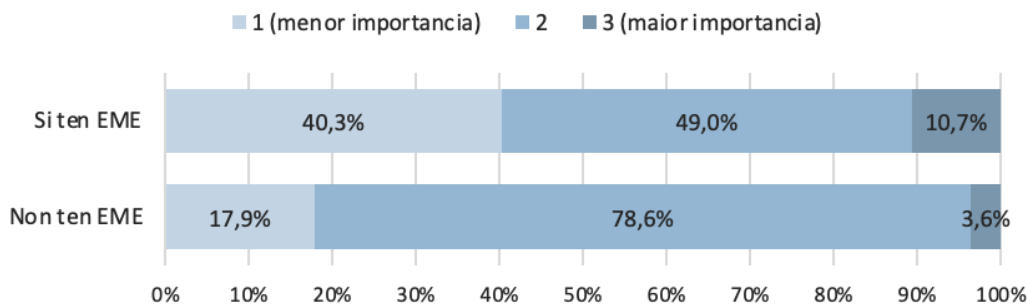


Figura 131. Relación entre EME e a valoración dos contidos conceptuais. Fonte: elaboración propia

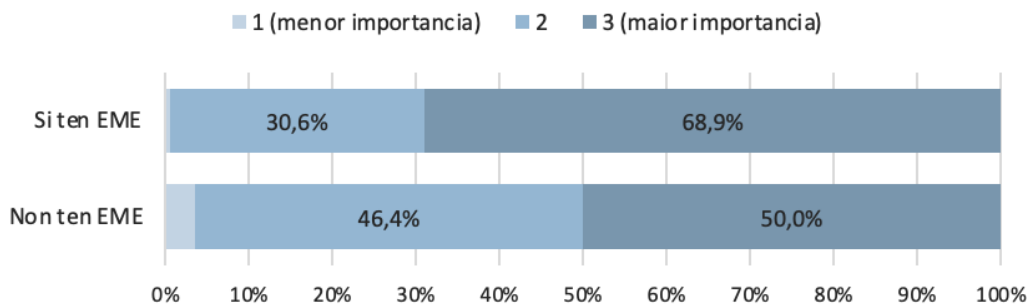


Figura 132. Relación entre EME e a valoración dos contidos procedimentais. Fonte: elaboración propia

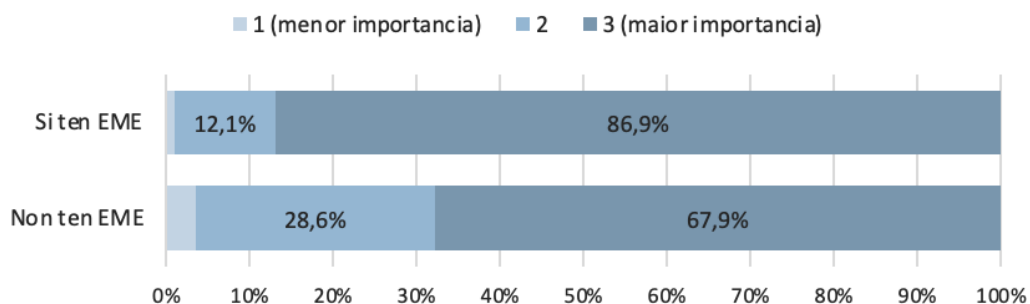


Figura 133. Relación entre EME e a valoración dos contidos actitudinais. Fonte: elaboración propia

Os conceptos que o profesorado atopa máis dificultoso para a súa adquisición por parte do alumnado é similar entre os dous grupos. Con todo, e a pesar de que o profesorado con EME conta coas ferramentas necesarias, é destacábel como un maior número de profesorado con formación específica cualifica algúns materiais puramente musicais como dificultosos. Este fenómeno podería estar, por unha parte, arrastrado polo maior recoñecemento (no mesmo cuestionario) deste tipo de recursos, o que faría que o alumnado con EME o mencionase con maior frecuencia; aínda que tamén podería ser debido a que unha maior familiaridade e coñecemento levan a estas persoas a concluír que *non coñecen o suficiente*, de forma contraria ao profesorado sen EME.

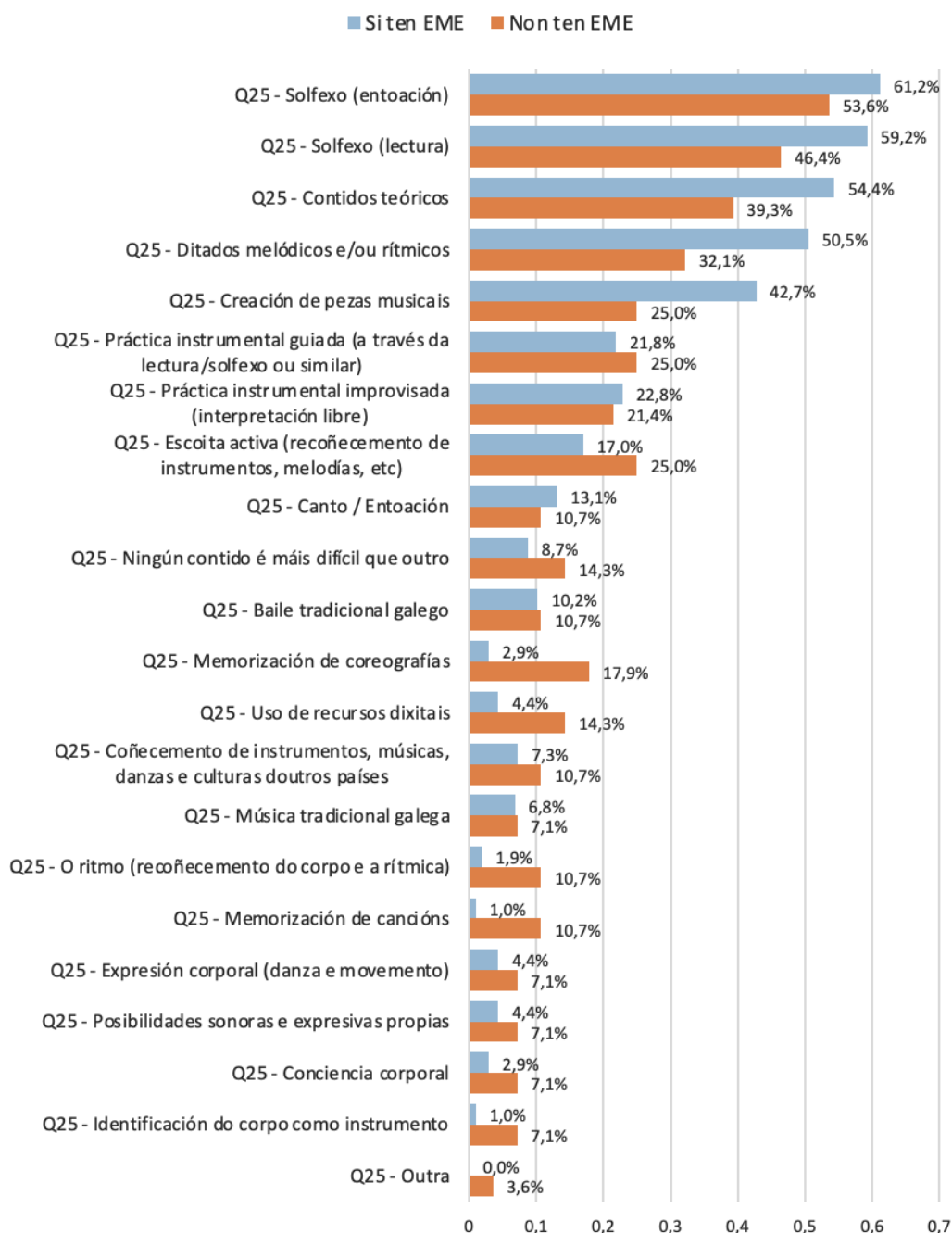


Figura 134. Relación entre EME e a percepción dos contidos que mostran maior dificultade para a adquisición por parte do alumnado (resposta múltiple, % de mencións). Fonte: elaboración propia

Ademais destes conceptos e metodoloxías, existen distintas cuestións (algunhas dependentes do profesorado, outras do alumnado e algunhas independentes) que servirían para a correcta adquisición do currículo de Ed. Musical. A análise parece indicar que o profesorado con EME ten, en xeral, unha maior conciencia e preocupación do labor da docencia musical.

- As actitudes e o ratio por aula parecen básicos; aínda así, estamos a falar de diferenzas de case 12% nalgúns categorías.
- Os recursos non materiais, como a formación ou as horas dispoñibles á semana, son tamén máis apreciados entre o profesorado con EME.

- Por último, a importancia da metodoloxía escollida polo docente é notablemente maior para o profesorado que conta con EME.

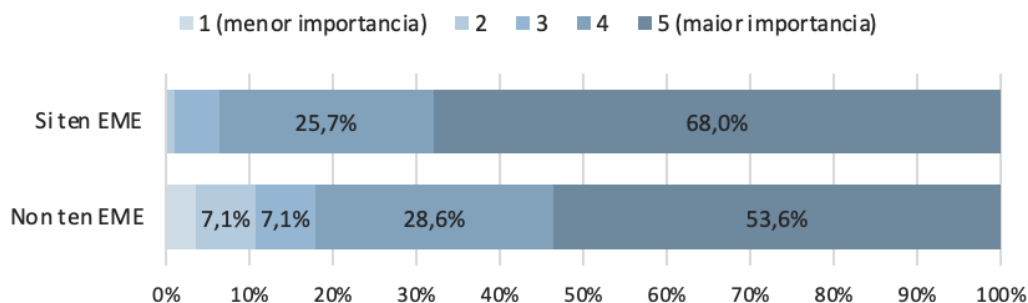


Figura 135. Relación da EME e a valoración da actitude do alumnado para a correcta adquisición dos obxectivos da Educación Musical. Fonte: elaboración propia

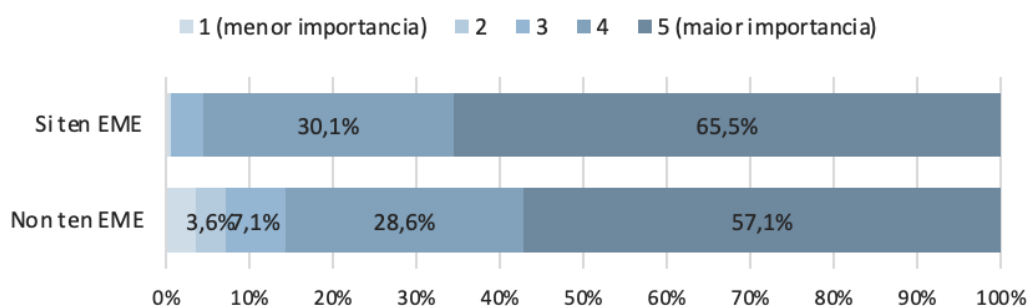


Figura 136. Relación da EME e a valoración da metodoloxía do docente para a correcta adquisición dos obxectivos da Educación Musical. Fonte: elaboración propia

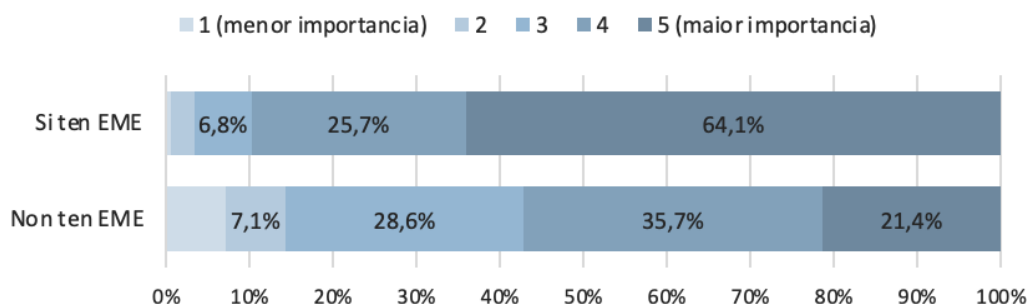


Figura 137. Relación da EME e a valoración das horas dispoñibles da materia para a correcta adquisición dos obxectivos da Educación Musical. Fonte: elaboración propia

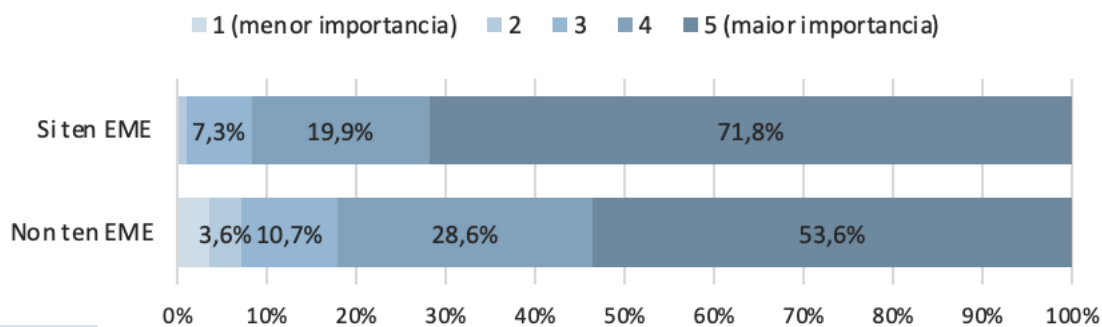


Figura 138. Relación da EME e a valoración da ratio de alumnado para a correcta adquisición dos obxectivos da Educación Musical. Fonte: elaboración propia

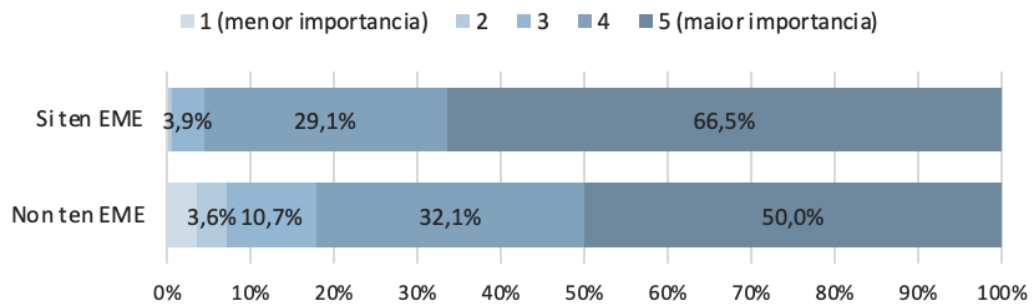


Figura 139. Figura 128. Relación da EME e a valoración da formación do profesorado para a correcta adquisición dos obxectivos da Educación Musical. Fonte: elaboración propia

Bloque E. Culturas e políticas do centro educativo: contextualización da práctica docente

Principalmente, o profesorado sen EME parece conseguir máis frecuentemente involucrar de maneira activa ao equipo do Departamento de Orientación co persoal sen EME.

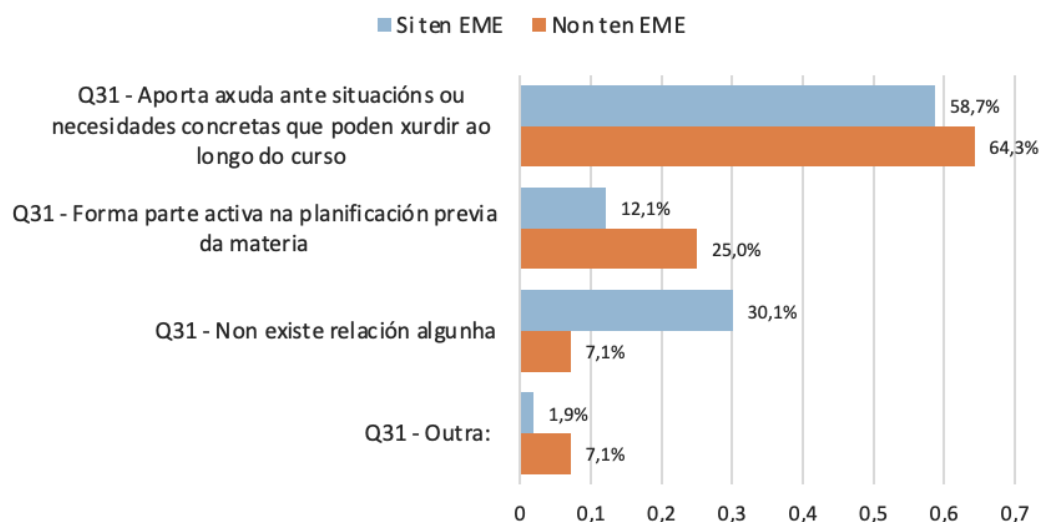


Figura 140. Relación co Departamento de Orientación e a EME (resposta múltiple, % de mencións). Fonte: elaboración propia

Bloque F. Prácticas educativas: uso de materiais didácticos e estratexias educativas na aula de música para a atención á diversidade

Polo que afirman nas enquisas, ata un 32% do profesorado sen EME imparte aulas de música en espazos que nin eles mesmos denominan como tal, fronte ao 11% observado no profesorado con EME.

Este último grupo de mestres e mestras menciona, en maior proporción, case tódalas características presentadas no cuestionario referíndose ao espazo no que exercen. De novo, este fenómeno podería estar explicado pola maior pericia da que dispón este colectivo, a cal lle ofrece as ferramentas e habilidades para seren máis críticos e observadores.

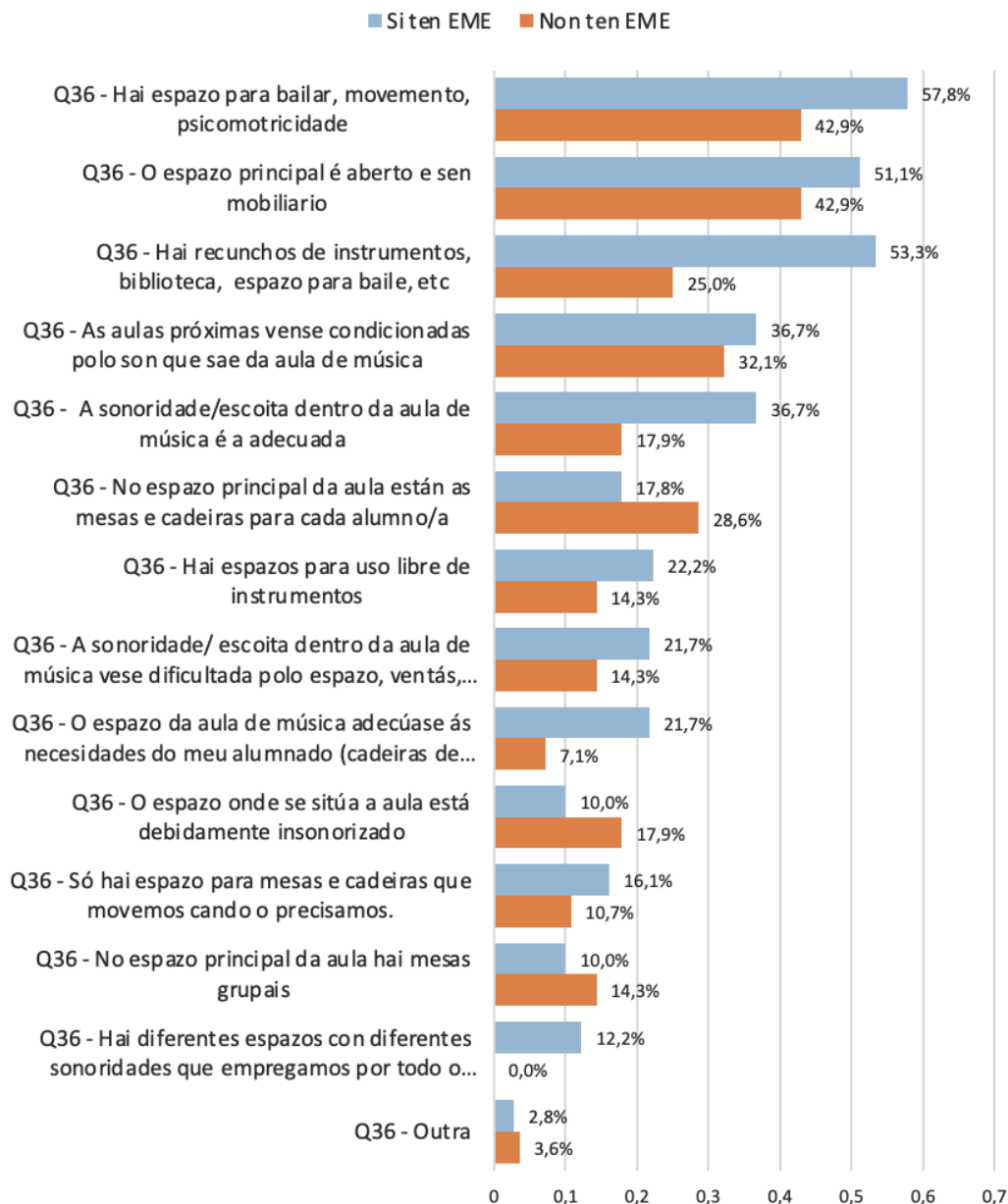


Figura 141. Relación entre EME e a percepción das características da aula de música (reposta múltiple, % de mencións). Fonte: elaboración propia

É esperábel que os materiais que son utilizados e coñecidos sexan máis numerosos e frecuentes entre o profesorado con EME, debido a unha maior formación na pedagogía con estes materiais específicos. Observando as porcentaxes conclúese o seguinte:

- Os programas informáticos, as fichas e os instrumentos de tódolos tipos son notablemente máis coñecidos entre o profesorado con EME.
- A tendencia descrita desaparece, e incluso se revirte, ao falar de materiais adaptados.
- A pesar destes niveis de coñecemento, tódolos materiais presentados teñen unha maior porcentaxe de uso entre o profesorado con EME, coa excepción dos libros de texto e dos *ukelele*.

- Os materiais dixitais soamente teñen dous elementos que observan diferenzas entre a posesión ou non de EME: o profesorado que conta con formación específica en música adoita, con maior frecuencia, a elaborar recursos propios.

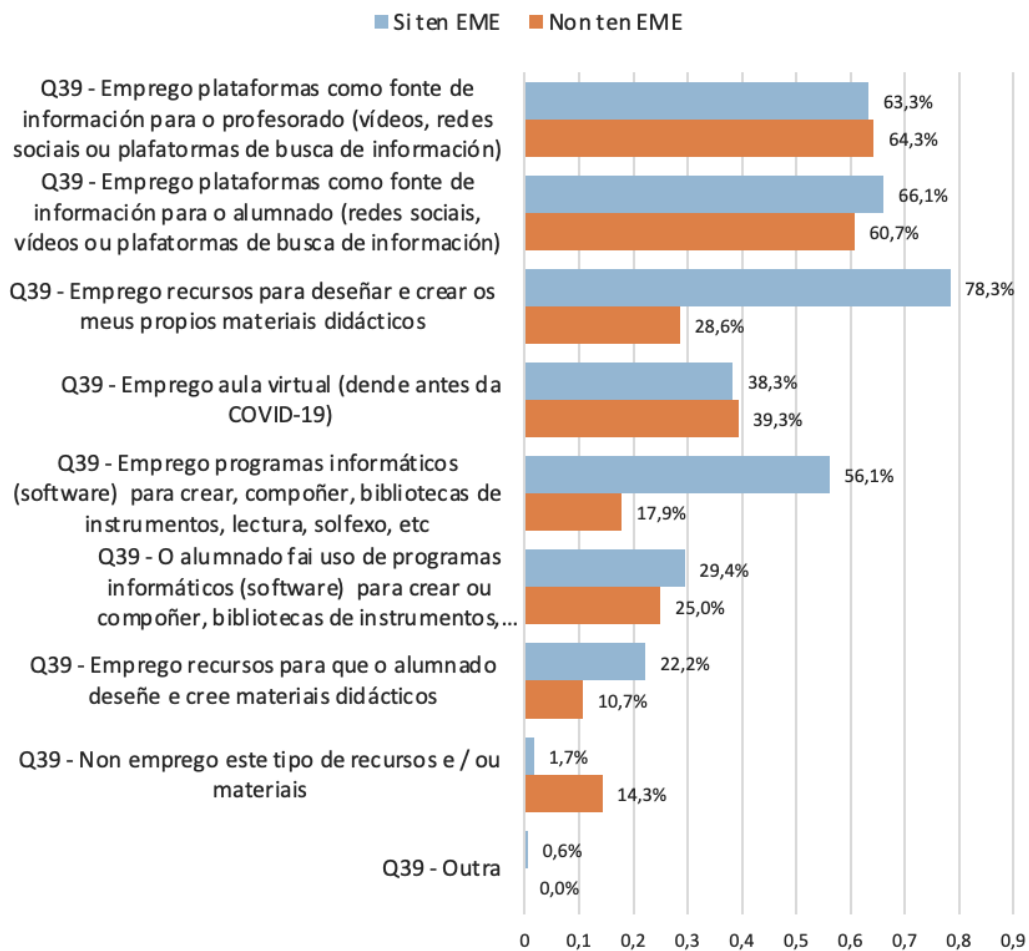


Figura 142. Relación entre a EME os materiais dixitais (resposta múltiple, % de mencións). Fonte: elaboración propia

Por último, é recomendable analizar os motivos polos que o profesorado escolle un ou outro material, en base a que criterios elabora a súa biblioteca de recursos.

- O profesorado con EME tende a valorar con máis contundencia os criterios educativos.
- A escolla por parte do profesorado con EME parece ter máis frecuentemente ao alumnado no centro da planificación da aula e dos materiais a usar.
- Tanto a atención como a motivación son importantes, pero sen esquecer tamén a flexibilidade e adaptabilidade de tidos materiais; un asunto clave ao falar de atención á diversidade.

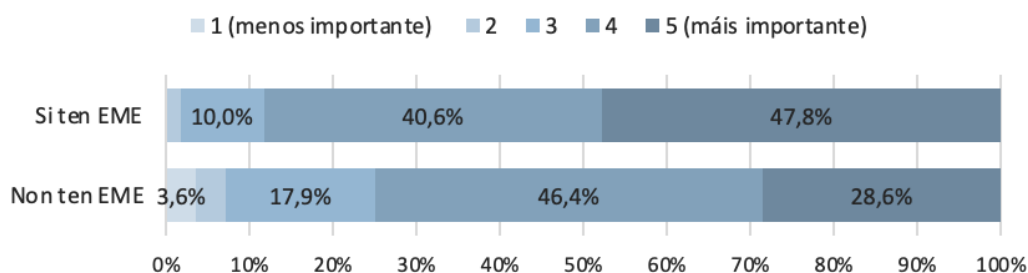


Figura 143. Selección de material que facilite a atención á diversidade do alumnado en función de ter ou non EME. Fonte: elaboración propia

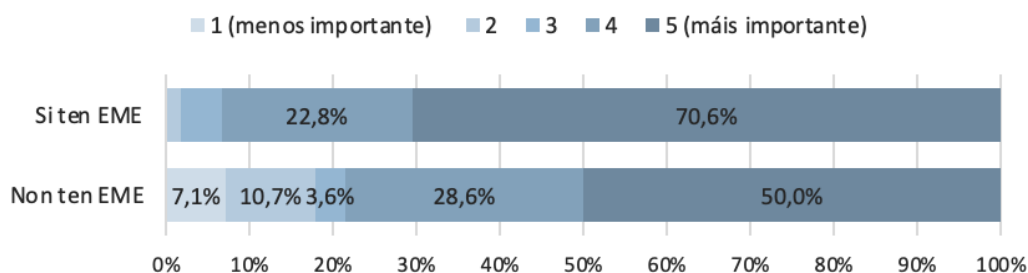


Figura 144. Selección de material segundo o goce do alumnado en función de ter ou non EME. Fonte: elaboración propia

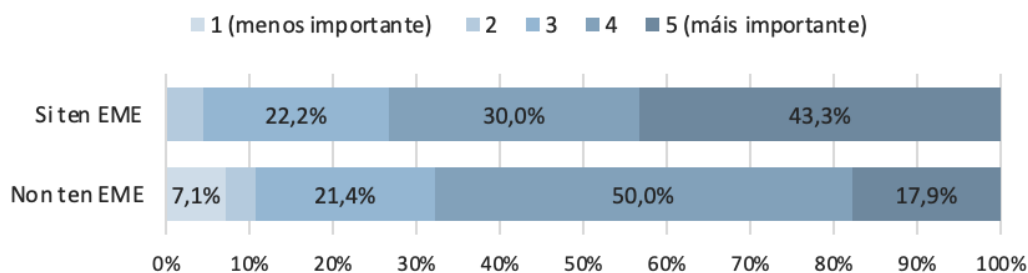


Figura 145. Selección de material segundo os valores que promove en función de ter ou non EME. Fonte: elaboración propia

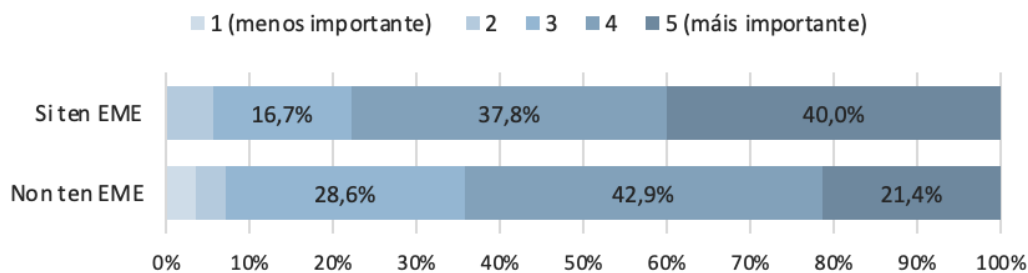


Figura 146. Selección de material segundo a súa flexibilidade en función de ter ou non EME. Fonte: elaboración propia

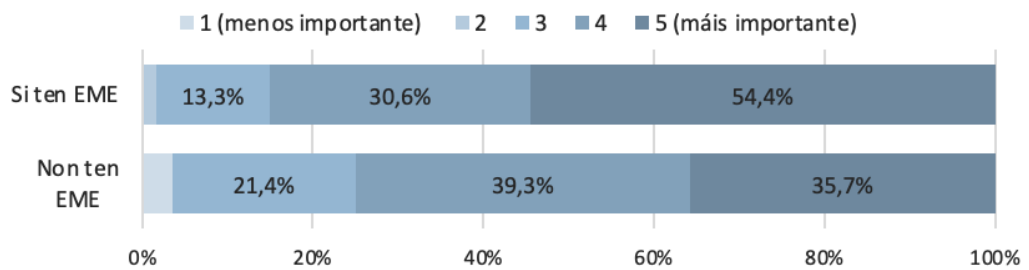


Figura 147. Selección de material en función das posibilidades de adaptación ao alumnado en función de ter ou non EME. Fonte: elaboración propia

Modelo Pedagóxico

Analizáronse as preguntas dos distintos bloques do cuestionario nas que podería resultar de maior interese coñecer as respostas do profesorado que se sitúa no modelo pedagóxico tradicional ou no inclusivo, atendendo ao explicado no apartado 6.4.4. En concreto, analizáronse cuestións dos bloques D, E e F.

Bloque D. Percepción docente: culturas e políticas do docente especialista en música, para a atención á diversidade

A comparativa entre os indicadores dos modelos pedagóxicos latentes (realizados en base ás preguntas Q14 e Q23) ten como resultado un nivel de asociación alto entre ámbalas dúas variables. Aínda tendo en conta que o indicador baseado na pregunta Q14 coloca a unha grande parte do profesorado dentro da metodoloxía inclusiva (60%), o 53% do profesorado clasificado como tradicional polo índice Q14 mostra unha tendencia máis próxima a un modelo inclusivo no índice Q23. Pola contra, case todo o profesorado que responder cunha tendencia inclusiva nas preguntas Q14 reafirman a súa posición nas Q23

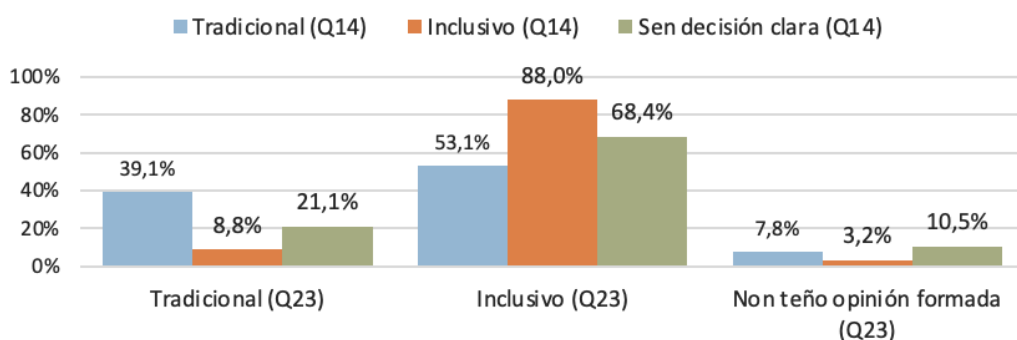


Figura 148. Comparativa dos modelos pedagóxicos. Respostas á Q23 segundo a Q14. Fonte: elaboración propia

No que atinxe á valoración feita sobre a adquisición de contidos en relación co modelo pedagóxico do/a docente observamos:

- Os contidos conceptuais tenden a ter unha menor importancia no grupo de profesorado que non se sitúa nun nin noutro modelo.

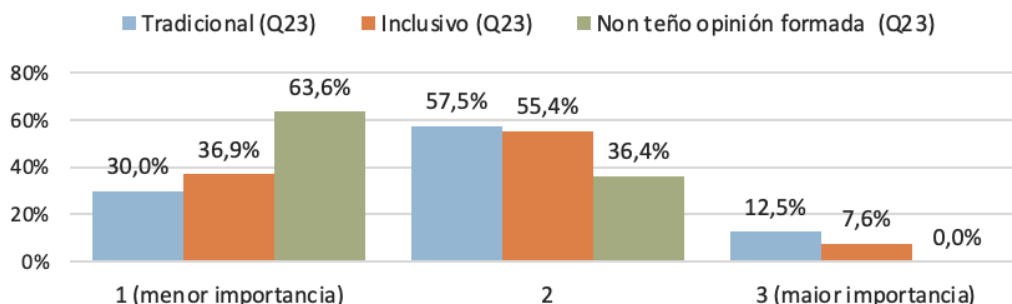


Figura 149. Importancia da adquisición de contidos conceptuais segundo o modelo pedagóxico Q23. Fonte: elaboración propia

- Os contidos procedimentais e os contidos actitudinais son moi valorados por todo o profesorado, tanto dos que se sitúan nun modelo como noutro, situándose as porcentaxes mais altas na opción de “maior importancia”.

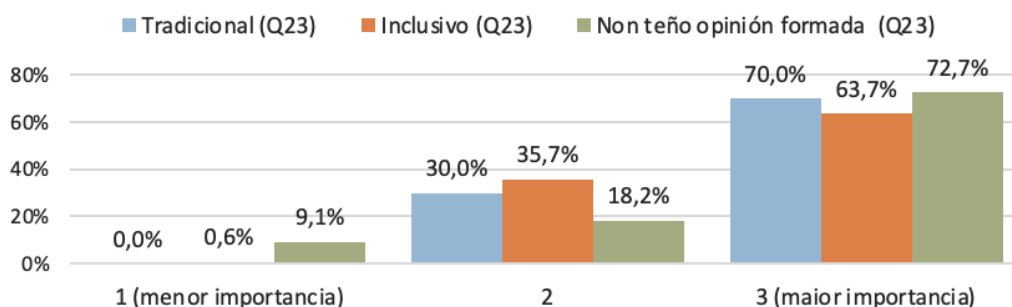


Figura 150. Importancia da adquisición de contidos procedimentais segundo o modelo pedagóxico Q23. Fonte: elaboración propia

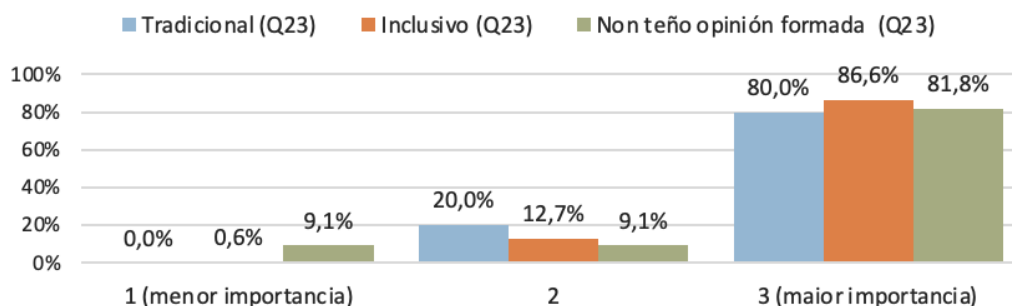


Figura 151. Importancia da adquisición de contidos actitudinais segundo o modelo pedagóxico Q23. Fonte: elaboración propia

Bloque F. Prácticas educativas. Uso de materiais didácticos e estratexias educativas na aula de música para a atención á diversidade

Q37

Algúns dos materiais presentados teñen unha porcentaxe de uso distinto segundo o modelo pedagóxico do profesorado. Sen embargo, non se atoparon tendencias claras e tódalas diferenzas se reducen aos valores individuais recollidos para cada un dos ítem, puidemos observar o seguinte:

- A porcentaxe de coñecemento dos materiais adaptados son menores entre aqueles que ofrecen unha opinión máis próxima a un modelo inclusivo.
- As fichas están máis recoñecidas polo profesorado tradicional.
- O grupo sen opinión formada é tamén aquel que con máis frecuencia reporta coñecer un material pero non usalo na súa labor docente

Q42

A pregunta Q42, trata de caracterizar os hábitos, costumes e prácticas nas aulas con alumnado con diversidade funcional; se a analizamos en función do modelo pedagóxico observamos que as diferenzas relevantes neste sentido se atopan en dous elementos que poden ser centrais á hora definir o mesmo modelo:

- A creación de grupos heteroxéneos é máis frecuente entre o profesorado que prefire un modelo inclusivo, o cal é lóxico si atendemos á definición deste.
- Pola contra, o profesorado que se sitúa nun modelo tradicional tende con maior frecuencia a realizar tarefas de adaptación curricular, o cal é tamén habitual e definitorio do modelo tradicional.
- O contrario dáse no emprego do mesmo material pero adaptado, unha vía que se acerca máis ao modelo inclusivo; en efecto, é máis frecuente esta práctica entre aqueles docentes que se clasificaron como inclusivos en canto ao seu modelo pedagóxico.

Táboa 7. Prácticas nas aulas con alumnado con diversidade funcional segundo o modelo pedagóxico de preferencia (modelo Q14). Fonte: elaboración propia

	Tradicional	Inclusivo	Non teño opinión formada
Q41 - Emprego o mesmo material, pero adáptoo para o alumnado con diversidade funcional	72,1%	79,8%	52,6%
Q41 - Emprego material específico de acordo as súas condicións funcionais	36,1%	40,3%	36,8%
Q41 - O alumnado é quen se adapta aos materiais que emprega todo o grupo	4,9%	5,9%	5,3%
Q41 - Tendo en conta que non conseguen chegar aos obxectivos do resto, coa súa presenza e bo comportamento é suficiente.	11,5%	6,7%	5,3%
Q41 - Creo grupos de traballo homoxéneos (todo o alumnado con diversidade funcional xunto)	4,9%	1,7%	0,0%

Q41 - Creo grupos de traballo heteroxéneo (alumnado con diversidade funcional e sen ela)	37,7%	52,9%	42,1%
Q41 - A adaptación curricular significativa é o recurso máis empregado con eles/as.	27,9%	11,8%	15,8%
Q41 - Aínda que non acaden os contidos (xerais ou da propia adaptación) superan a materia	27,9%	22,7%	26,3%
Q41 - Parto dos seus intereses e habilidades	45,9%	52,9%	52,6%
Q41 - Non supón ningunha variación na programación da aula	9,8%	4,2%	10,5%
Q41 - O Equipo de Orientación colabora no meu traballo con este alumnado mediante: recursos humanos (especialistas para apoio dentro da aula)	23,0%	16,0%	21,1%
Q41 - O Equipo de Orientación colabora no meu traballo con este alumnado proporcionándome: orientacións e/ou guías de traballo	29,5%	30,3%	21,1%
Q41 - O Equipo de Orientación colabora no meu traballo con este alumnado proporcionándome: apoio na adaptación do material	13,1%	16,0%	26,3%
Q41 - O Equipo de Orientación colabora no meu traballo con este alumnado proporcionándome: apoio na selección do material	6,6%	12,6%	5,3%
Q41 - O Equipo de Orientación colabora no meu traballo con este alumnado proporcionándome: apoio na programación xeral de aula	11,5%	14,3%	0,0%
Q41 - O Equipo de Orientación colabora no meu traballo con este alumnado proporcionándome: apoio nas metodoloxías que emprego	14,8%	14,3%	5,3%
Q41 - Outra	1,6%	3,4%	0,0%

7.3 RESULTADOS DA FASE CUALITATIVA

Apoiándonos na proposta de dimensións que vertebraron o cuestionario, e trala posterior análise dos datos recollidos, trasladamos 4 dos seus bloques a esta fase cualitativa por ser aqueles onde precisamos complementar e/ou afondar sobre a información obtida. En concreto:

- Bloque C. Formación do profesorado en cuestións relacionadas coas estratexias educativas e materiais didácticos para atender á diversidade na área de música
- Bloque D. Percepción docente: culturas e políticas do docente especialista en música, para a atención á diversidade
- Bloque F. Prácticas educativas: uso de materiais didácticos e estratexias educativas na aula de música para a atención á diversidade

A continuación, neste apartado, procederemos en primeiro lugar a presentar o perfil das persoas participantes nesta fase e a continuación daremos conta dos resultados obtidos nas entrevistas desenvoltas a partir dos bloques propostos.

7.3.1 Perfil dos suxeitos entrevistados

Como xa se indicou, para esta fase da investigación realizáronse oito entrevistas en profundidade a persoal docente especialista. Tres das persoas entrevistadas (37,5%) identifícanse co xénero masculino, e cinco (62,5%) co xénero feminino. Aínda que se rexistre un maior número de mulleres, tendo en conta que estamos a falar dunha mostra de oito persoas pode considerarse unha heteroxeneidade suficiente. En canto á idade, de novo atópase unha mostra heteroxénea: as persoas entrevistadas contan cun mínimo de 29 anos e un máximo de 49 anos, sendo a media de idade do grupo de 39 anos. A variable idade está estreitamente relacionada coa antigüidade como docente. Como é de esperar, as persoas de maior idade tenden a ter máis experiencia laboral. Así, entre as persoas entrevistadas a que menos experiencia ten conta con 5 anos traballando na docencia e o que máis, leva traballando neste ámbito 29 anos; así, a media de antigüidade é de 17 anos.

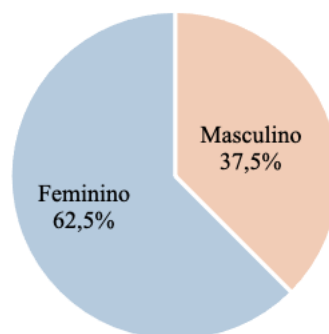


Figura 152. Porcentaxe da mostra cualitativa por xénero. Fonte: elaboración propia

Ademais, tense en conta tamén a variable de formación, mais neste caso, ao contrario que o visto anteriormente, o que se busca é a homoxeneidade. É dicir, todas as persoas participantes desta fase cualitativa da investigación pódense considerar profesionais especialistas na área de educación musical.

7.3.2 Afondando nos resultados: unha perspectiva comprensiva

A partir deste punto, preséntanse os resultados obtidos na fase cualitativa do estudo, correspondendo cada un dos seguintes epígrafes aos bloques temáticos establecidos para o guiión das mesmas.

Bloque C: Culturas e políticas do docente especialista en música para a atención diversidade: formación sobre a atención á diversidade, estratexias educativas e materiais didácticos

Dos datos obtidos do cuestionario realizado, extráese que case un 50% do profesorado (49,6%) está en desacordo ou totalmente en desacordo ca afirmación: “Considero suficiente a miña formación en relación aos materiais didácticos musicais en canto á atención á diversidade”.

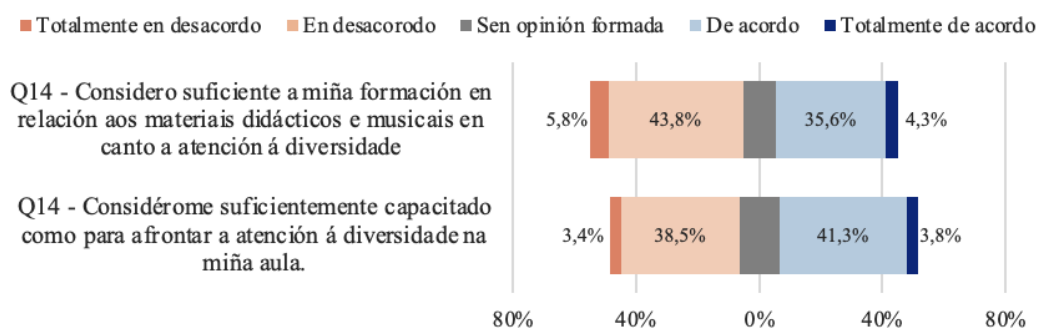


Figura 153. Valora, nunha escala do 1 ao 5, o teu grao de acordo coas seguintes afirmacións. Fonte: elaboración propia

Estas carencias formativas non son só responsabilidade directa do profesorado. As persoas entrevistadas tamén atopan que a formación ofrecida aos docentes presenta certas carencias, entre as que destacan as seguintes:

- Os contidos destas formacións son, polo xeral, de natureza teórica e conceptual. O persoal docente entrevistado enfronta dificultades á hora de aplicar os coñecementos adquiridos durante estas formacións á realidade dun aula. Bótase en falta, polo tanto, bloques de contidos prácticos que ofrezan ferramentas reais e aplicables na aula á hora de traballar nesta atención á diversidade.

Ofrécense cursos dentro do ámbito laboral, organizados pola Consellería, pero son demasiado globais e só contemplan o ámbito conceptual (características do alumnado, pautas xerais de actuación...) e non a práctica docente real (aulas con 20 alumnos diversos, horarios ríxidos, coordinación precaria nos centros, ...). (Entrevistado 3: Bloque C,2)

Como xa dixen antes, os contidos que se traballan nestas formacións ofertadas pola Administración Educativa carecen de sentido sen a aplicación de recursos. (Entrevistada 5: Bloque C,3)

poucas horas semanais dedicadas nos centros a esta materia ten como consecuencia, entre outras, unha menor formación específica para os docentes deste área.

No ámbito da formación musical obsérvanse bastantes carencias, comezando pola carga horaria que a materia de Música e Danza ten no currículo, só unha sesión á semana, o que se traduce tamén nunha oferta deficitaria nos cursos de formación deste ámbito que se ofertan en FPROFE. (Entrevistada 5: Bloque C,6)

- Máis aló das deficiencias na oferta formativa, esta falta de formación entre os/as docentes tamén se explica, no transcurso das entrevistas, pola elevada carga de traballo burocrático que afrontan nas súas xornadas e que dificulta ter tempo libre para dedicar a outras cuestións, como pode ser a de acudir a este tipo de cursos e obradoiros.

Ademais, nos últimos anos aumentou a carga burocrática á que temos que dar resposta os docentes, o que provoca que en ocasións sexa difícil conseguir tempo para realizar actividades de formación. (Entrevistada 2: Bloque C,1)

Quedan claros, deste xeito, os motivos que explican a insuficiente formación dos/as docentes sobre a atención a diversidade e, ao igual que as persoas entrevistadas identifican estas problemáticas na oferta formativa, tamén ofrecen unha serie de posibles solucións: en primeiro lugar, menciónase a necesidade de aumentar nas propias universidades os contidos relacionados coa atención á diversidade. De xeito máis específico, sinálase a carencia de bloques transversais en todas ou na maioría das materias dos graos de educación, nos que se expoña como podería acadarse unha correcta atención dende diferentes perspectivas ou utilizando diferentes ferramentas.

Paréceme que a atención á diversidade debería recibir un tratamento transversal e estar presente en todas materias da titulación de Mestres/as. (Entrevistada 2: Bloque C,2)

Ademais, propónse que as universidades valoren a inclusión e as prácticas de atención á diversidade que se levan a cabo nos centros á hora de seleccionar aqueles nos que o alumnado realizará as súas prácticas curriculares, de forma que os futuros docentes podan ter un contacto máis directo con prácticas axeitadas.

A pesar de haber períodos de prácticas, tamén é certo que a nosa percepción é que en xeral as prácticas educativas son pouco inclusivas tanto en profesorado novo como en outro maior... polo que eses períodos de prácticas tamén son moi dependentes dos lugares onde se leven a cabo. Dende esa perspectiva, quizais unha solución sería por parte da Universidade facer unha análise maior dos centros nos que o alumnado fai as prácticas para intentar redirixilos a lugares con exemplos máis cercanos aos que se intenta implementar. (Entrevistada 1: Bloque C,7)

Doutra banda, nunha entrevista sinálase a idoneidade de que sexa o persoal do departamento de Orientación de cada centro o responsable de formarse neste eido para despois asesorar no que sexa preciso aos demais docentes, aportando opcións prácticas dirixidas ao alumnado concreto que o necesite.

que si un centro funciona adecuadamente, efectivamente esa formación debería recibila ese departamento, que é o encargado despois de asesorar ao profesorado en casos concretos e con estratexias concretas. (Entrevistada 1: Bloque C, 1)

Esta opinión, sen embargo, non deixa de ser controvertida se temos en conta os resultados obtidos da enquisa xa que só un 16,4% do corpo docente estaba de acordo con que as necesidades educativas do alumnado son responsabilidade principalmente do Departamento de Orientación.

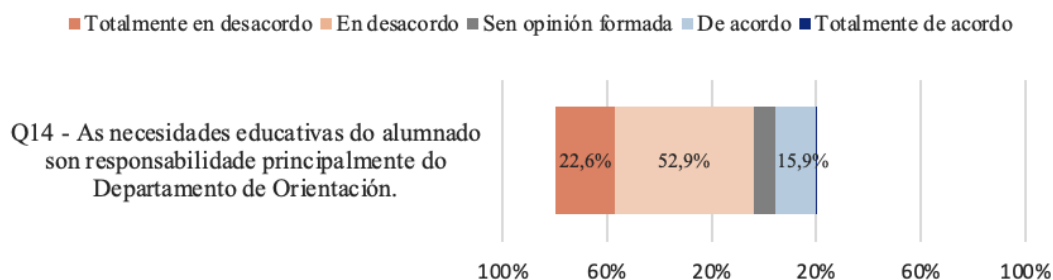


Figura 154. Valora, nunha escala do 1 ao 5, o teu grao de acordo as seguintes afirmacións. Fonte: elaboración propia

Outra solución para a falta de tempo do persoal docente é a de ofertar estas formacións fora do horario lectivo. Concretamente, unha das persoas entrevistadas sinala que celebrar estas actividades durante o mes de xullo facilitaría a participación do profesorado.

Hai oferta para a formación pero sempre fora do horario, o profesorado debería formarse nos meses xullo e quedar exento de formación durante o curso. (Entrevistada 4: Bloque C,1)

De forma máis específica, durante as entrevistas, pregúntase sobre que tipo de contidos concretos consideran preciso incluír neste tipo de formacións para suplir as carencias formativas do corpo docente. Neste senso, sublíñanse repetidamente os seguintes contidos:

Materiais didácticos

Solicítase a inclusión de contidos referentes a materiais axeitados para a atención á diversidade e o seu uso na aula, abarcando tanto os materiais xa existentes a disposición dos docentes como a elaboración de recursos propios.

Formación específica sobre as múltiples diversidades e, sobre todo, material á disposición por parte da equipa de orientación que poda servir. (Entrevistada 4: Bloque C,4)

A min gustaríame que se lle dese máis importancia á elaboración de materiais didácticos dende o punto de vista da inclusión, porque moitas veces teño dificultades para plasmar en materiais de elaboración propia as ideas que teño co obxectivo de que sexan inclusivos e adaptados a todo o alumnado de cada grupo-clase. (Entrevistada 2: Bloque C,7)

Estratexias e aplicacións prácticas

Seguindo na liña da necesidade de ofrecer aplicacións prácticas que incluír nas clases, demándase estratexias de intervención concretas, prácticas e aplicacións que podan desenvolverse directamente na aula.

Dotar ó mestre de estratexias, materiais e experiencia práctica impartida por profesionais de alta cualificación. (Entrevistado 3: Bloque C,5)

Penso que deberían centrarse en contidos prácticos e, fundamentalmente, en estratexias de intervención educativa orientadas á área de Música e Danza. Nos diferentes protocolos editados pola Consellería xa se proporciona información teórica das diferentes NEAE polo que nas formacións deberían darse exemplos concretos de como organizar sesións de música adaptadas a todo o alumnado, como realizar adaptacións do material, etc. (Entrevistada 2: Bloque C,5)

Formación docente

Ademais, nunha das entrevistas menciónase moi concretamente a necesidade de recibir formación sobre resolución de conflitos; máis adiante fálase da estratexia de crear actividades participativas para traballar de forma grupal. Tendo isto en conta, cobra sentido a necesidade de contar con coñecementos sobre resolución de conflitos, que axuden a crear un ambiente propicio na aula para traballar de forma conxunta dun xeito amigable.

Outra cousa que sería importante é a resolución de conflitos na aula, xa que as clases nas que existe un ambiente desfavorábel grupal son moi difíciles de impartir dun xeito distendido para xerar un bo ambiente de cara á aprendizaxe. (Entrevistado 1: Bloque C,5)

Cómpre sinalar que o contido das formacións non é a única variable decisiva, senón tamén a tipoloxía e, máis especificamente, a temporalidade das mesmas. Nesta liña, un dos entrevistados sinala a necesidade de que este tipo de actividades formativas sexan continuas ao longo do curso escolar, permitindo un seguimento da efectividade das prácticas realizadas.

Debería establecerse unha formación no inicio do curso (setembro) e asesoramento permanente orientado aos casos concretos que se presenten en cada centro e en cada ano lectivo. É unha labor que fan nalgunha medida as orientadoras, mais pola experiencia das últimas décadas, é claramente insuficiente. (Entrevistado 3: Bloque C,5)

Ademais, menciónase que as estratexias, materiais e demais recursos que se inclúan nestas sesións formativas deben ser aptos para traballar con todo o alumnado. Doutro xeito, estas iniciativas poden resultar contraproducentes e, en vez de favorecer a inclusión, crear unha fenda aínda maior entre o alumnado.

Pero creo que en moitas ocasións a atención á diversidade está excesivamente centrada na adaptación dos procesos ás persoas con necesidades específicas, e que iso en lugar de incluílas fai que se establezan diferencias aínda maiores. Nunha atención diversa, na que se atende a todo o alumnado desde esa perspectiva, o alumnado con necesidades específicas é unha persoa máis do grupo. (Entrevistada 1: Bloque C,4)

Actitude docente

Unha vez abordado todo o referente á formación necesaria, cómpre ter en conta que de pouco serve se non se conta cun corpo docente motivado e aberto, non só a recibir estas formacións, se non a aplicarlas no seu día a día. As opinións respecto a este punto diríxense, practicamente na súa totalidade, na mesma dirección: o corpo docente está motivado.

Creo que, a maioría, está moi motivado con impartir educación de calidade. A porcentaxe de xente desmotivada é moi baixa. (Entrevistado 1: Bloque C,4)

De feito, as persoas especialistas entrevistadas ten claro que a responsabilidade de adquirir estes coñecementos é, en gran parte, dos propios docentes. Tamén se menciona moi directamente á Administración como responsable de ofertar xornadas formativas de calidade e que responda aos requirimentos e ás necesidades do profesorado.

Penso que os docentes temos a responsabilidade individual de suplir as nosas carencias para que o alumnado sexa quen de acadar os obxectivos e, ao mesmo tempo, a Administración debería ter a responsabilidade de ofrecer aos docentes os mecanismos axeitados para capacitarnos nesta cuestión e en calquera outra (ao igual que está acontecendo na actualidade coa competencia dixital). (Entrevistada 2: Bloque C,8)

O problema non é, polo tanto, unha falta de motivación docente. A continxencia preséntase en que este profesorado, no seu día a día, ten que facer fronte a unha serie de trabas que dificultan en gran medida o poder ofrecer unha correcta atención á diversidade na aula. Máis adiante afondarase en cada unha destas trabas, aínda que se poden mencionar, xa neste punto, as seguintes: elevados ratios de alumnado, falta de tempo, falta de profesionais especializados, falta de recursos, etc.

Considero que a maior parte do profesorado está moi motivado para mellorar na súa práctica docente pero que, debido ás ratios tan numerosas, ao número de horas lectivas que temos nos centros e á falta de profesionais, hai que dedicar moitas horas ás tarefas diarias como corraxir, preparar clases e preparar diferentes materiais para atender á diversidade do alumnado. (Entrevistada 3: Bloque C,4)

Para cerrar este bloque, no cuestionario advírtese que a idade dos docentes resulta ser unha variable moi significativa: o profesorado de máis idade ten unhas prácticas máis inclusivas que o profesorado máis novo, aínda que este último demostra ter un maior coñecemento teórico sobre a temática da inclusión. Neste punto, o acordo entre o persoal entrevistado é unánime: non se trata da idade dos docentes senón da experiencia nas aulas, dúas cuestións que se atopan intrinsecamente vencelladas. É dicir, o profesorado de maior idade, contará, cunha maior probabilidade, con máis experiencia práctica e esta experiencia resulta nun mellor manexo da inclusión. A falta dunha axeitada formación práctica na materia de atención á diversidade provoca que o profesorado adquira estes coñecementos seguindo a formula de “ensaio erro”. Así, grazas a estar máis tempo probando diferentes prácticas con distintos tipos de alumnado,

estes docentes con máis experiencia laboral son quen de saber cales son as que mellor funcionan en cada caso. Este feito pon de releve, unha vez máis, a necesidade de reducir a excesiva carga teórica das formacións e substituíla por contidos prácticos para a súa aplicación directa na aula.

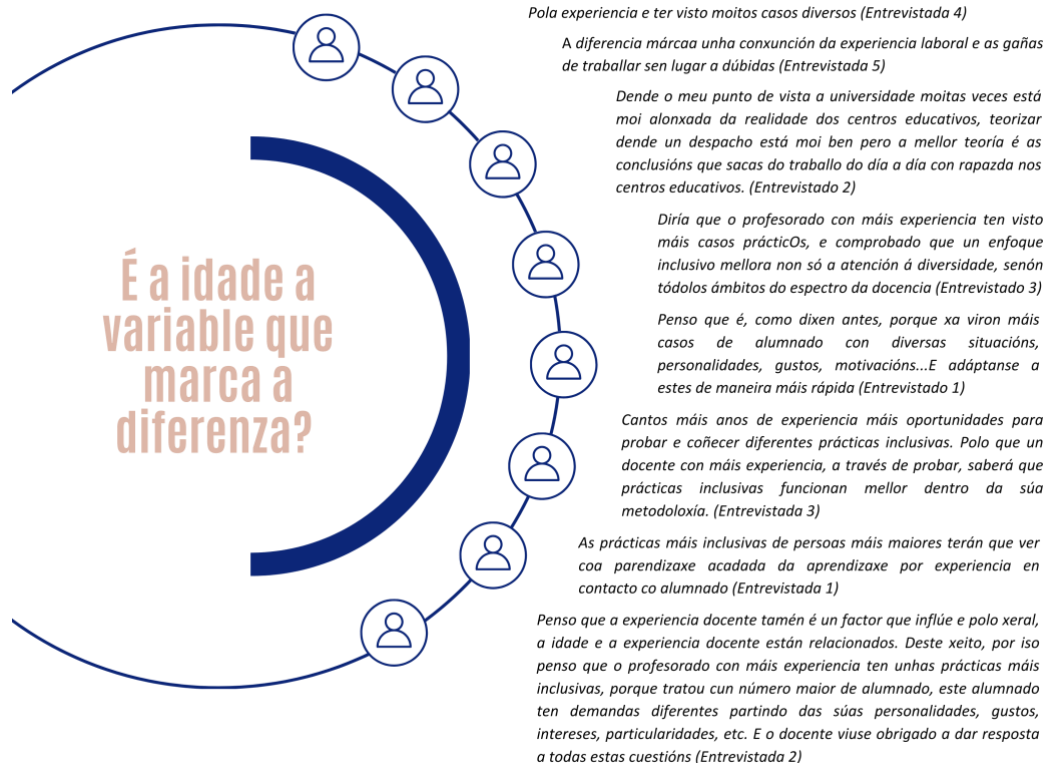


Figura 155. Citas extraídas das entrevistas sobre a idade (Bloque C,9) . Fonte: elaboración propia

Sen embargo, a experiencia, aínda sendo de vital importancia, non é a única cuestión que marca a diferenza. Como se ven repetindo ao longo deste apartado, a clave do éxito e a conxugación de ofertar ao persoal unha formación de calidade, dotalo de recursos axeitados e, a súa vez, que este profesorado manteña a motivación e teña o tempo necesario para levar os coñecementos adquiridos á práctica.

Eu mais que formación falaría de recursos. (Entrevistado 2: Bloque C,2)

Bloque D: Percepción docente: culturas e políticas do docente especialista en música para a atención á diversidade

Durante a fase cuantitativa desta investigación, observouse que unha importante parte do profesorado relaciona a atención á diversidade coa atención de necesidades educativas (NEE ou NEAE). Esta relación mantense durante o transcurso das entrevistas e a explicación segue a liña do exposto con anterioridade: ao falar de educación existe unha brecha clara entre a teoría e a práctica. As estancas clasificacións teóricas e conceptos que se poden establecer sobre o papel dilúense na realidade dunha clase. Un docente non ten a necesidade de contar cun gran número de estratexias distintas para cada alumno/a concreto, senón prácticas globais que poidan chegar dun xeito eficaz a todo o alumnado.

Máis aló dos conceptos vixentes neste momento que poñen fronteiras entre diversidade e necesidades educativas específicas, na práctica docente, dentro da aula, estas dúas converxen. Un mestre que atende a través da práctica global á diversidade, está atendendo tamén ás necesidades específicas. A realidade das aulas dista moito do enfoque teórico e isto fai que o mestre teña que percorrer ese camiño dun xeito inclusivo. Ó final do día, o mestre quere chegar a todo o alumnado e, para iso, pon en marcha os seus recursos docentes, profesionais, persoais... e isto redonda nunha atención global. (Entrevistado 3: Bloque D,1)

Así, os/as docentes consideran, na súa maioría, que a atención á diversidade é un termo amplo, que inclúe a atención de necesidades educativas. É dicir, fai referencia á diversidade lingüística, cultural, etc. e tamén á diversidade de necesidades, ritmos de aprendizaxe, etc.

Eu creo que a atención á diversidade inclúe a todo o alumnado, e que esas necesidades educativas están vinculadas con todo o que cada persoa da aula é: capacidades a nivel de procesos cognitivos, aspectos emocionais tanto seus propios como da vinculación co entorno, contexto familiar e social no que se atopa, etc. (Entrevistada 1: Bloque D,1)

A repetición sobre as dificultades de aplicar a teoría, pon de relevo non só a necesidade de aumentar os contidos prácticos das formacións, se non que pode apuntar a que se a teoría non describe nin responde á realidade das aulas, quizá sexa necesario crear novos marcos teóricos.


Chegados a este punto, queda claro, polo tanto, que é case unha obriga do docente a de atender á diversidade e polo tanto ás necesidades de todo o alumnado. Pero, cal é o rol concreto do profesorado especialista en música no desenvolvemento dun modelo inclusivo? Con respecto a isto, en primeiro lugar, os obxectivos e o rol principal do profesorado especialista deste área é o mesmo que o do resto de profesorado.

O mesmo que o do resto do profesorado no centro. Buscar as estratexias que permitan atender e proporcionar o mellor itinerario musical a todo o alumnado. Colaborar co equipo docente para aportar as estratexias precisas dende todas as áreas a procesos interdisciplinarios. (Entrevistada 1: Bloque D,2)

Sen embargo, o persoal entrevistado atopa especificidades da súa propia rama educativa. Sinalan que a música é unha materia que conta cunha moi boa aceptación e receptividade por parte do alumnado, o que a converte nunha perfecta canle para traballar a inclusión e intentar melloralala a través da mesma.

Como a materia de música é unha materia con boa aceptación por parte do alumnado, debemos intentar, a través dela, atopar cales son as motivacións e os medos ou bloqueos do noso alumnado, tentar traballalos, melloralos a través desta. (Entrevistado 1: Bloque D,2)

Ademais, a concreción neste aspecto vai máis alo, xa que non só a música en xeral convertese en se mesma nunha boa ferramenta dos modelos inclusivos, senón que a propia música tradicional galega, pola súa propia idiosincrasia colaborativa invita aínda máis a participación de todo o alumnado dun xeito igualitario.

 Dentro da súa aula, o mestre de música ten unha ferramenta marabillosa na súa man para a inclusión. A música desde certos enfoques é de por si inclusiva. Por exemplo, a nosa tradición musical, entendendo por tradición musical non só unha serie de letras,

ritmos e melodías, senón un xeito de darse a expresión musical en Galicia. No uso tradicional da música, esta funciona a modo de ferramenta de socialización, participación no cantar, no bailar, nos xogos musicais, produce múltiples interaccións dentro, por exemplo, dunha foliada; que non só quedan no meramente artístico senón que van ao persoal, ao físico, ao emocional, etc. Esa linguaxe que se tece arredor da música é dun valor altísimo no eido da inclusión, e está ausente no resto das materias do horario escolar. (Entrevistado 3: Bloque D,2)

O rol do profesorado especialista en música, polo tanto, no é outro que el de atopar estas potencialidades das materias creativas, da música e, máis concretamente, da música folclórica galega, e explotalas en favor do desenvolvemento do modelo inclusivo do seu centro. Levar a cabo esta labor, lonxe de que poda parecer, non é doado. O profesorado ten que encarar unha serie de problemáticas, algunhas delas xa mencionadas con anterioridade. As principais serían as seguintes:

- Falta de horas lectivas: Acadar unha boa atención á diversidade require tempo, o que entra en confrontación co feito de que a materia de música so conte cunha hora semanal.
- Ratio de alumnado: Engadido o anterior, os ratios de alumnado que manexan os docentes na actualidade non xogan en favor da inclusión. O ter un ratio de 25 ou máis alumnos/as por aula, moitas veces as estratexias de ensinanza inclusivas convértense nunha utopía.
- Falta de persoal especialista: Tres das persoas entrevistadas mencionan a falta de persoal especialista con dispoñibilidade horaria que poda apoiar a realización de certas actividades.

Nas clases de música, polo xeral, non se conta con profesorado de apoio con dispoñibilidade horaria nin cos especialistas de P.T. e A.L., polo que esta cuestión dificulta a posta en marcha de certas actividades. (Entrevistada 2: Bloque D,3)

Ademais destes obstáculos, mencionados pola maioría do persoal docente entrevistado, convén sinalar a continuación outras cuestións, tamén destacadas no transcurso das entrevistas, aínda que non con tanta asiduidade:

- Niveis de ruído: A materia de música conta cunhas importantes potencialidades para favorecer a inclusión, sen embargo, tamén é necesario mencionar que nalgúns casos leva asociadas certas problemáticas. Por exemplo, sinálase que os ruídos e sons que se producen habitualmente nunha aula de música, poden xerar un ambiente incómodo para algúns alumnos/as.
- Falta dunha boa oferta formativa: Como xa se expuxera con anterioridade, a falta dunha oferta formativa de calidade é, en si mesma, unha traba para a atención á diversidade.
- Subestimación da materia entre o persoal do centro: Algúns dos entrevistados mencionan, neste punto, que a súa materia non conta cunha boa valoración entre os demais docentes do centro, o que dificulta a coordinación do corpo e, polo tanto, a transversalidade do modelo inclusivo.
- Mala comunicación coas familias: O feito de que non sexa unha das materias consideradas como principais non facilita unha comunicación fluída coas familias.
- Material insuficiente: Outra das queixas realizadas nas entrevistas é a da falta de material de música nalgúns aulas.

- Malas estratexias: No sentido da falta de flexibilidade nos centros que permita un modelo inclusivo axeitado e transversal, adaptado aos requirimentos de cada aula.
- Elevada carga de traballo: Ademais do tempo dedicado en impartir clases, os docentes teñen que reservar tempo para corrixir, preparar materiais e demais tarefas diarias, o que dificulta que podan establecer estratexias novas que se adapten a cada caso.

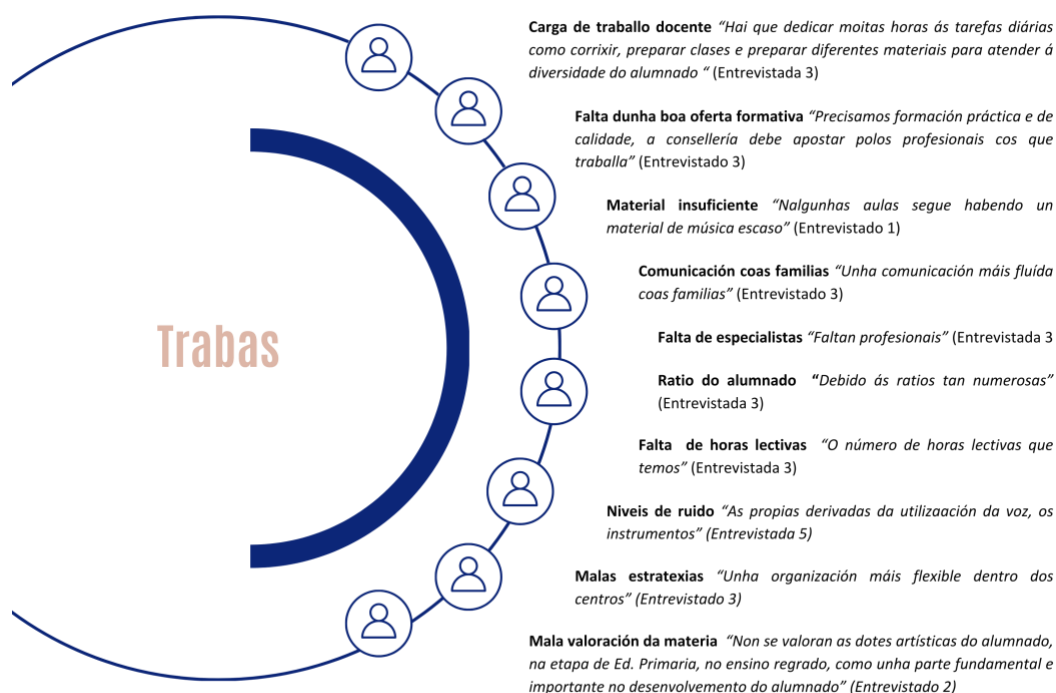


Figura 156. Citas extraídas das entrevistas sobre as trabas para atender á diversidade. Fonte: elaboración propia

Dun xeito moi específico, como peche deste bloque, durante o transcurso das entrevistas faise referencia directa a se a idiosincrasia do currículo actual condiciona o uso de determinados materiais e/ou estratexias. No que respecta a este debate, as opinións encóntranse divididas: un 62,5% dos entrevistados/as considera que o currículo actual non condiciona o uso de materiais e estratexias e un 37,5% considera que si condiciona. Dunha banda, existe un grupo que opina que o currículo actual está adaptado aos tempos cos que contan os docentes e se valora a inclusión de contidos relacionados coa propia cultura galega. Doutra banda, os demais entrevistados/as defenden que a cantidade de obxectivos teóricos establecidos no currículo dificulta non só o uso de materiais senón o desenvolvemento correcto dos propios criterios pedagóxicos dos mestres/as.

Bloque F. Prácticas educativas: uso de materiais didácticos e estratexias educativas na aula de música para a atención á diversidade

Os distintos materiais didácticos que se poden usar na aula (xa sexan manipulativos, dixitais ou híbridos) teñen unhas funcións claras en opinión do persoal entrevistado.

As que busque o docente: Establecer unha función para cada material sería un erro na opinión **das persoas** entrevistadas, o valor que aportan estes materiais é o da creatividade, polo tanto as funcións específicas que van adquirir dependerán dos obxectivos que teña para cada sesión o persoal docente.

Depende, eu creo, que do estilo de aprendizaxe que se pretenda achegar na aula. Cada mestra coa súa imaxinativa saca un rendemento ou outro dependendo un pouco do estilo do contexto de aprendizaxe (Entrevistada 5: Bloque F,1)

Motivación: O uso de distintos materiais na aula pode supoñer un aliciente para o alumnado, que axude a canalizar a súa atención cara aos obxectivos da clase. Unha clase cun alumnado predisposto a realizar unha actividade absorberá máis facilmente os contidos curriculares asociados á mesma (xa sexan teóricos ou prácticos). Neste senso, os materiais son ferramentas de traballo para o docente, formas dinámicas, lúdicas e, en moitos casos, máis eficaces cas clásicas, de impartir coñecemento.

Penso que os materiais didácticos deben ser recursos que cumpran diferentes funcións como a motivadora (que sirvan para captar o interese do alumnado); facilitadores da adquisición de diferentes contidos, obxectivos e competencias; tamén deben cumprir a función avaliadora; e por último a estruturadora, no sentido de que axudan a configurar as diferentes sesións de Educación Musical. (Entrevistada 2: Bloque F,1)

Ferramentas para a inclusión: Ademais das funcións anteriormente mencionadas, certos materiais poden responder á función de mellorar a propia inclusión na aula: favorecen a participación de todo o alumnado, outorgan autonomía ao alumnado axudándoo a adaptarse aos diferentes ritmos de cada un, etc.

Os materiais dixitais outórganlle unha maior autonomía ao alumnado, o que provoca que, se están ben deseñados, se poidan adaptar aos diferentes ritmos de aprendizaxe. (Entrevistada 2: Bloque F,5)

Establecidas as funcións que poden ter os materiais en xeral, cabe preguntarse cales son os máis axeitados ou máis habituais para o seu uso na aula. Os tipos de materiais mencionados polos entrevistados son moi variados, destacando:

- Materiais sonoros (instrumentos musicais, altofalante, gravacións, micro, etc.),
- Materiais impresos (follas de papel, fichas, guías didácticas, libros, partituras, etc.),
- Materiais dixitais (proxectores, ordenadores, páxinas web, aplicacións, blogs, tabletas, etc.)
- Materiais manipulativos (aros, pelotas, cadeiras, cartón, obxectos sonoros, etc.).



Figura 157. Nube de palabras extraídas das entrevistas sobre materiais para atender a diversidade.
Fonte: elaboración propia

Como se pode observar, a cantidade de materiais axeitados para usar na aula son tantos como abrangue a creatividade do docente, e non sería correcto establecer que, en xeral, uns son máis axeitados que outros. É labor do propio docente coñecer os gustos do seu alumnado para poder adecuar os materiais [a este alumnado](#), involucrándoos máis nas actividades.

Primeiramente, os docentes deberíamos coñecer os gustos e as motivacións do alumnado que temos na aula. Logo, adaptar o material e as aulas a estas. Por último, facer unha autovaloración para ver se conseguimos o agardado coa nosa estratexia. (Entrevistado 1: Bloque F,3)

Aínda así, si que se pode afirmar que cada tipo de material pode resultar máis axeitado para acadar diferentes obxectivos. Concretamente, á hora de establecer unhas vantaxes dos materiais didácticos manipulativos e os dixitais, poderíanse destacar as que citamos a continuación.

Vantaxes dos materiais didácticos manipulativos

En primeiro lugar, os materiais manipulativos son máis sinxelos de xestionar por unha parte do profesorado. Tendo en conta que moitas veces o propio docente considera necesario deseñar un material específico, a elaboración de materiais propios pode requirir duns coñecementos máis avanzados no referido aos medios dixitais.

Moitas veces teño dificultades para plasmar en materiais de elaboración propia as ideas que teño co obxectivo de que sexan inclusivos e adaptados a todo o alumnado de cada grupo-clase. Estas dificultades aínda se manifestan en maior medida no caso dos materiais didácticos dixitais de Educación Musical (á hora de crear un xogo interactivo, un concurso, etc.). (Entrevistada 2: Bloque C,7)

Doutra banda, os materiais dixitais favorecen máis o uso individual, o que pode resultar unha vantaxe en algúns casos, pero non é o máis axeitado para desenvolver dinámicas grupais.

Tendo en conta como concibo eu a ensinanza musical, a maior parte das actividades a realizar dentro da sesión deben ser con materiais manipulativos, xa que nos permiten interactuar máis co resto do grupo que os dixitais. (Entrevistada 3: Bloque F,4)

Por último, os programas dixitais poden restrinxir en maior medida que os manipulativos a creatividade do alumnado.

Moitos programas dixitais están xenial para traballar pero non fomentan a creatividade e expresión no alumnado. (Entrevistado 2: Bloque F,4)

Vantaxes dos materiais didácticos dixitais

Compre ter presente que hoxe en día os máis novos pasan gran parte do seu tempo en contornos virtuais, o que pode favorecer que se sintan máis cómodos ou predispostos para o uso de materiais didácticos dixitais.

Opto preferentemente polo manipulativo e o corporal, mais sempre uso nalgún momento as tecnoloxías en cada sesión. Adáptome ás vivencias do alumnado e iso esixe a participación das tecnoloxías. (Entrevistado 3: Bloque F,4)

Como xa se mencionara, os materiais dixitais favorecen o uso individual. Aínda que isto non favoreza **propicie** as dinámicas grupais, si que é óptimo á hora de adaptarse aos ritmos de aprendizaxe de cada estudante.

Os materiais dixitais atenden mellor á diversidade porque se adaptan aos ritmos de aprendizaxe do alumnado, poden adaptarse aos seus intereses e son máis motivadores para o alumnado. (Entrevistada 2: Bloque F,4)

Ademais, os soportes dixitais son multicanle (con este materiais pódese traballar con sons, pictogramas, subtítulos, etc.), o que resulta moi inclusivo para grupos de alumnado nos que exista algún estudante con diversidade funcional.

Penso que os materiais dixitais ou híbridos, ao ser multicanle, adáptanse a un maior número de alumnado (recollen interacción, texto, voz, pictogramas, imaxes, movemento, subtítulos de material auditivo, etc.). (Entrevistada 2: Bloque F,5)

Probablemente pola diversidade de funcións, vantaxes e desvantaxes de ambos tipos de materiais, a maioría do profesorado entrevistado opta por unha metodoloxía híbrida que combine os diferentes tipos de materiais didácticos dispoñibles na aula, adaptándose desta forma a cada alumno/a, contido e situación.

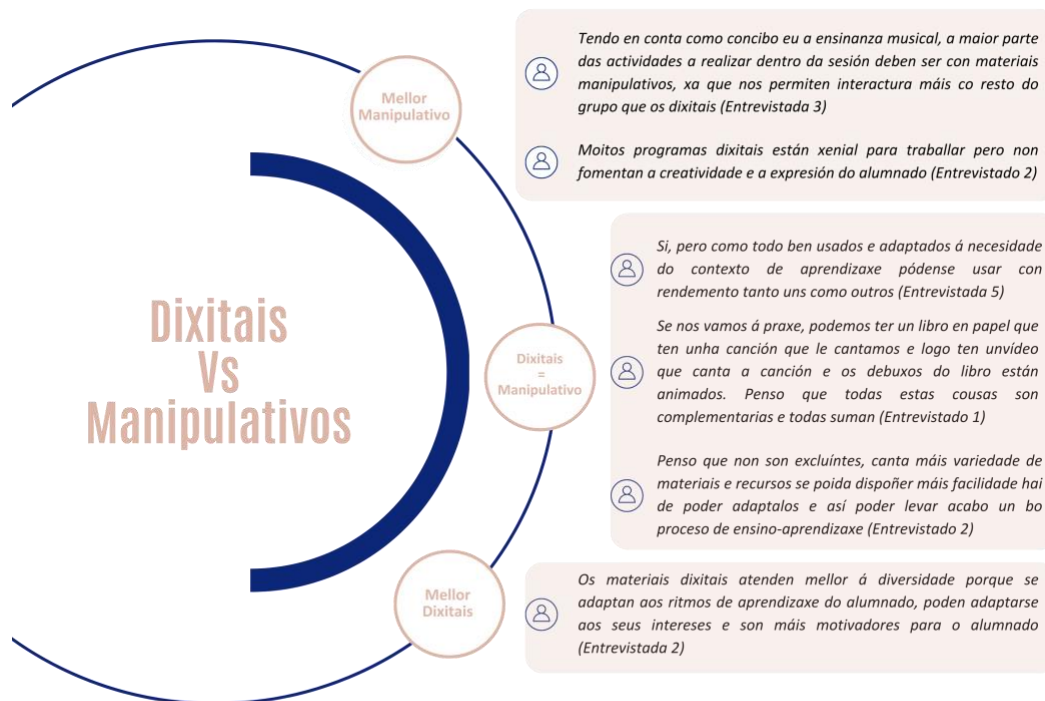


Figura 158. Citas extraídas das entrevistas sobre o uso de distintos tipos de materiais. Fonte: elaboración propia

O uso de distintos materiais ten que ir sempre asociado a distintas estratexias docentes. Neste punto, abordouse durante as entrevistas que estratexias resultan máis axeitadas para atender á diversidade na aula. Unha das estratexias máis mencionadas é a do fomento do traballo en grupo. Parece lóxico que se se consegue que unha mesma clase traballe dun xeito conxunto e colaborativo será moito máis sinxelo que todo o mundo se sinta incluído.

Por medio de actividades grupais accesibles a todo o alumnado. Non é necesario que todo o mundo teña que saber facer todo pero si que todos poidan participar de xeito activo. (Entrevistada 3: Bloque D,2)

A materia de música presenta facilidades neste punto, e permite o deseño de actividades pensadas para traballar en agrupacións. Por exemplo, durante as entrevistas mencionase a idoneidade de non avaliar o desempeño individual dun alumno cun instrumento (metodoloxía máis clásica da ensinanza desta materia), senón animar aos alumnos a facer unha gran agrupación musical na que se avalíe a aportación ao grupo e o esforzo conxunto.

Penso que sería moito máis interesante facer unha agrupación con instrumental diverso, con distintas esixencias, formas e xeitos de tocalo, distintos graos de dificultade na súa execución, pero que en definitiva colabora e forma parte dun todo que sería a produción musical X, tocada de xeito colaborativo. (Entrevistada 1: Bloque F,3)

Adaptarse aos gustos e motivacións do alumnado é outra das estratexias máis citadas. Unha das mellores formas de ter éxito coas estratexias seleccionadas é adaptalas aos propios gustos do alumnado, aínda que isto supoña un esforzo extra para os docentes.

Actividades motivadoras e de diferente tipoloxía é unha secuenciación adecuada dos contidos para que así todo o alumnado da aula se sinta representado. (Entrevistada 2: Bloque F,3)

Por último en canto ás estratexias empregadas e facilitadores da atención á diversidade, o uso da música tradicional tamén destaca no discurso do profesorado. No contexto de epígrafes anteriores xa se sinalou o oportuno da música tradicional galega para traballar a inclusión, xa que a súa propia personalidade invita ao traballo en grupo.

No uso tradicional da música, esta funciona a modo de ferramenta de socialización, participación no cantar, no bailar, nos xogos musicais. (Entrevistado 3: Bloque D,2)

Sen embargo, isto mesmo pode levarse máis aló. Dispoñer na aula de músicas tradicionais de diferentes culturas pode ser unha metodoloxía adecuada para traballar, por exemplo, a diversidade cultural ou étnica na aula.

Cancións de distintas culturas. (Entrevistada 2: Bloque D,2)

Ademais, pódese mencionar outras cuestións que tamén poden resultar moi beneficiosas para a atención á diversidade, como por exemplo, diversificar o uso de materiais e o uso de distintos idiomas ou linguaxes.

Utilización de pictogramas, lingua de signos, presenza de diferentes idiomas (...) explicacións empregando diferentes soportes – auditivo, icónico, visual, etc. (Entrevistada 2: Bloque D,2)

As técnicas de reforzo positivo son tamén unha metodoloxía de avaliación do progreso do alumnado, deixando espazo á creatividade dos alumnos e afastándose dos métodos analíticos, etc.

Unha vez aprendido, por exemplo, un baile ou unha canción, o mestre debe deixar espazo á interacción entre alumnos e alumnas mediada pola man invisible da música, o baile ou o xogo. Moitas veces o mestre debe apartarse, unha vez iniciada esa interacción, e simplemente velar por que o espazo sexa seguro para o alumnado poder expresarse dentro da aula ou do escenario. Onde hai verdadeira interacción non hai erros, nin correccións, nin por suposto, cualificacións. (Entrevistado 3: Bloque D,2)



Figura 159. Estratexias para atender á diversidade extraídas das entrevistas. Fonte: elaboración propia

Aínda que todas estas estratexias e materiais resulten moi positivas á hora de traballar a inclusión, acadar un modelo inclusivo transversal nun determinado centro educativo require da coordinación tanto entre docentes como entre os propios docentes e o departamento de orientación. Este aspecto resulta problemático dende o punto de vista dos especialistas en educación musical por diversos aspectos.

A predisposición ao individualismo, da que xa se falou con anterioridade, ten como resultado unha falta de concienciación sobre a necesidade de establecer unha comunicación fluída e continuada entre o corpo docente.

Á concepción estanca das distintas materias, que en moitos casos afecta incluso ás materias que imparte unha soa persoas. Remata a sesión de matemáticas e comezas Ciencias Naturais... Se non hai unha visión máis global, máis interdisciplinar... non hai “necesidade” de coordinación. (Entrevistada 1: Bloque F,7)

A existencia de materias consideradas como “principais” deixa a materia dedicada a música nun segundo lugar. Esta falta dunha boa valoración da materia dificulta a correcta coordinación entre docentes.

Eu penso que se debe, primeiro á pouca carga curricular da materia no currículo obrigatorio, á consideración social de música como “materia maría” e ao descoñecemento por parte dos equipos de orientación do beneficio da música como medio de expresión con beneficios emocionais no desenvolvemento persoal do ser humano. (Entrevistada 5: Bloque F,6)

Unha vez máis, apuntase tamén á falta de tempo do profesorado para realizar as tarefas necesarias para unha correcta atención á diversidade, entre as que se encontra a coordinación entre docentes e o propio departamento de orientación.

A que todo o mundo vai a mil e que a coordinación é moi complexa en xeral na educación. (Entrevistada 4: Bloque F,7)

A propia falta de tempo ten como consecuencia a designación dos titores/as de cada curso como responsables de comunicarse co departamento de orientación, dificultando o trato directo dos demais docentes con este departamento.

Penso que xeralmente a coordinación do Departamento de Orientación realízase por medio dos titores e titoras polo que, en ocasións, se non es titora é difícil manter este contacto. (Entrevistada 2: Bloque F,6)

Das propias dificultades para establecer esta coordinación poden extraerse as propostas para melloralas. O persoal entrevistado menciona que sería necesario establecer reunións co departamento de Orientación nas que estivera presente todo o corpo docente, sobre todo para aqueles casos nos que o obxectivo da reunión sexa buscar estratexias específicas para traballar co alumnado.

No caso da busca de estratexias máis específicas, que en moitas ocasións están vinculadas a alumnado concreto, ás reunións coa Orientación deberían asistir todo o equipo de profesorado que ten relación con ese alumnado. (Entrevistada 1: Bloque F,6)

Doutra banda, as novas tecnoloxías da comunicación (correo electrónico, plataformas para manter reunións telemáticas, redes de mensaxes, etc.) supoñen unha oportunidade que os docentes deben saber aproveitar para mellorar a súa comunicación amortizando o pouco tempo co que contan.

Hoxe en día hai moitísimos mecanismos para mellorar esta eiva, reunións, correo electrónico, WhatsApp (que permite a comunicación inmediata). Polo que se falla a coordinación para min os responsables está nas persoas. (Entrevistado 2: Bloque F,6)

Como nota positiva, destaca que os participantes das entrevistas observan unha mellora neste eido, sobre todo no que se refire ao persoal máis novo, que intenta mellorar a comunicación cos docentes das áreas artísticas.

Cada vez vexo máis predisposición por coordinarse coa área de artística por parte dxs titorxs, sobre todo dxs máis novxs. (Entrevistado 1: Bloque F,7)

A última cuestión tratada durante as entrevistas aborda a presenza de certos materiais estandarizados nas aulas de música galega (fruta doce, material Orff...). Certamente, a existencia desta estandarización non é allea ao persoal e a explicación da mesma é bastante intuitiva: a fruta doce, un dos instrumentos máis comúns para a práctica de música nos centros, é un instrumento sinxelo de tocar e asumible economicamente, de forma que adquirilo non resulte un problema para as familias.

Penso que a fruta doce ten unha gran presenza nas aulas de música galegas porque é un instrumento relativamente barato e “sinxelo” de tocar, de xeito que cunhas noções básicas o alumnado pode interpretar pezas sinxelas. (Entrevistada 2: Bloque F,8)

A decisión de dotar os centros destes instrumentos foi tomada pola Concellería de educación e a súa utilización recóllese en normativas como o derogado Decreto 105/2014.

Así mesmo, no anterior Decreto 105/2014 (actualmente derogado) recollíase unha gran cantidade de mencións específicas á utilización da fruta doce en Educación Primaria. (Entrevistada 2: Bloque F,8)

Esta estandarización presenta unha serie de vantaxes e desvantaxes. No que respecta as primeiras, facilita a mobilidade entre centros (tanto no caso dos propios docentes como do alumnado) no caso de que sexa necesario un traslado non haberá tantos problemas de adaptación no destino xa que o instrumento utilizado é sempre o mesmo.

Tanto a opción da frauta como a do material Orff responden a unha boa intención: estandarizar, como se di na pregunta, o material dispoñible nos centros, e a práctica instrumental, nun sistema onde o profesorado muda de centro con certa periodicidade. Esa opción da frauta e os Orff igualan a oferta en tódolos centros, facendo máis fácil a incorporación tanto de profesorado como de alumnado recién chegado. (Entrevistado 3: Bloque F,8)

No que respecta as desvantaxes, no caso da frauta, o alumnado atópase moitas veces ante un instrumento que non lle resulta sinxelo de tocar e que pode xerar frustración, máis incluso nos casos nos que se presenta algún tipo de diversidade funcional psicomotriz, o que o converte nun instrumento pouco inclusivo.

A parte negativa deste instrumento é que non é moi sinxelo de tocar para algún alumnado, e pode frustrar a algúns discentes coa psicomotricidade fina pouco desenvolvida. (Entrevistada 3: Bloque F,8)

Como alternativa máis axeitada, nas entrevistas menciónase a posibilidade de crear agrupacións con distintos instrumentos, de forma que cada alumno puidera escoller aquel que máis se adaptara aos seus gustos e intereses. Afírmase que con este tipo de avaliación conxunta, a experiencia da práctica musical sería moito máis positiva e enriquecedora para os alumnos.

Penso que sería moito máis interesante facer unha agrupación con instrumental diverso, con distintas esixencias, formas e xeitos de tocalo, distintos graos de dificultade na súa execución, pero que en definitiva colabora e forma parte dun todo que sería a produción musical X, tocada de xeito colaborativo... que esixirlle a todo o alumnado a mesma canción na frauta, que pon en evidencia as diferencias do peor xeito posible e que non se adapta a distintas capacidades e intereses, e converte a música nunha experiencia frustrante en lugar do enriquecedora que podería ser na proposta anterior. (Entrevistada 1: Bloque F,3)

7.4 INTEGRACIÓN DOS RESULTADOS

Damos peche a este capítulo de resultados cun epígrafe para sintetizar o compendio global das conclusións extraídas tanto dos resultados cuantitativos como cualitativos, amalgamando os achados de ambas as fases da investigación. Nas seguintes páxinas, procederemos a estruturar a información en redor dos eixos temáticos preeminentes, que se manifestaron en ambos os instrumentos de investigación empregados: perfil do profesorado especialista en educación musical, formación, culturas e políticas para atender á diversidade e a práctica educativa en canto ao papel dos materiais didácticos e estratexias educativas. Este procedemento pretende proporcionar un entendemento global dos principais aspectos que emerxen da análise conxunta dos datos.

7.4.1 Perfil do profesorado especialista en educación musical

Logo de analizar a frecuencia dos datos obtidos, podemos establecer un perfil xeral da nosa mostra, e tendo en conta o alto porcentaxe de resposta do cuestionario, entrever cal pode ser o perfil xeral do profesorado especialista en Educación Musical que se atopa en activo na etapa de Educación Primaria en Galicia.



Figura 160. Perfil da mostra obtida nesta tese. Fonte: elaboración propia

7.4.2 Formación do profesorado especialista en educación musical

A falta de formación práctica dedicada expresamente aos docentes da especialidade de música dificulta que estes coñezan as mellores estratexias educativas e materiais didácticos para pór en marcha nas aulas, especialmente cando falamos dunha formación que se axuste ás demandas dunha sociedade diversa. Actualmente, a maneira máis habitual de adquirir este coñecemento é a propia autoformación, unha abordaxe adoptada polo 82% da mostra. O alto consenso entre o 97% dos participantes que a formación en atención á diversidade na Educación Musical é necesaria contrasta coa oferta existente. Sen chegar a afirmar que é nula, entre o 60% e o 40% das persoas sosteñen que non existe unha oferta suficiente de cursos que permitan formarse, especialmente en contidos sobre o deseño, uso, avaliación de materiais didácticos musicais así como en DUA (Deseño universal para a aprendizaxe). Esta escaseza percíbese non só en termos de cantidade senón tamén de calidade. Aqueles que asistiron ás formacións expresaron a opinión maioritaria de que a atención á diversidade non está suficientemente integrada na ensinanza dirixida ao profesorado. Só entre 11% e o 15% considera que está bastante integrada. Os datos tamén indican que o nivel de descoñecemento existente sobre a oferta formativa pode deberse non só á escaseza da mesma senón á falta de interese, unha conclusión apoiada pola baixa taxa de participación observada.

La formación universitaria amosa diferencias sobre a frecuencia de formación en atención a la diversidade segundo os plans de estudo: os plans máis antigos parecen ter ofertado formación deste tipo con menor frecuencia, aínda que os novos graos tampouco parecen pasar, na meirande parte dos casos, dunha formación inicial. O profesorado que se formou na Diplomatura en Educación Musical, percibe que tiña maior formación inicial en atención á diversidade do que o percibe o profesorado máis novo, pertencente ao Grao en Educación Primaria.

Tendo en conta o consenso atopado en termos de escaseza de formación e baixa calidade (especialmente no que atención á diversidade se refire), así como a alta demanda por parte do profesorado contrasta cos principais motivos para non asistir aos mesmos: conciliación familiar e incompatibilidade horaria son as principais razóns recollidas. Observando as circunstancias que impiden a participación en formacións, nótase que só o 24% do profesorado asistiu a todos os tipos de formación mencionados na enquisa. Entre os que non participaron, as principais razóns inclúen incompatibilidade horaria e conciliación familiar, con variacións notables segundo a idade e o xénero. O profesorado máis novo cita con máis frecuencia motivos económicos, mentres que a mención á incompatibilidade horaria diminúe notablemente coa idade. O impacto das diferenzas nos roles tradicionais de xénero vense reproducidos na maior frecuencia coa que as profesoras enquisadas citan a conciliación familiar como principal motivo para non asistir a formacións. Tamén atopamos diferencias na autopercepción da formación en canto ao xénero, afirmando o 45% das mulleres non ter recibido formación neste ámbito, fronte ao 30% dos homes.

A variable identificada como “estudos musicais específicos” tamén mostra influencias, especialmente en canto ao coñecemento e participación da oferta formativa. E o profesorado con EME aquel que máis asiste.

Os datos tamén revelan unha disparidade significativa entre a necesidade percibida de formación en atención á diversidade (97% do profesorado) e a realidade dunha oferta escasa e inadecuada ou inaccesible en termos tanto de tempo como económicos. Ademais, cuestións de xénero e idade inflúen nas experiencias e percepcións de formación.

7.4.3 Culturas e políticas do profesorado para atender á diversidade

Neste bloque de contido, destacamos aqueles resultados que fan mención á percepción do persoal docente galego sobre as políticas e culturas que afectan a atención á diversidade na Educación Musical. Destaca o alto consenso (94%) sobre a conciencia da diversidade nas aulas e a alta presenza percibida de alumando con diversidade funcional en case todos os centros educativos (66%).

Hai tamén un alto consenso en entender que o alumnado con NEAE é responsabilidade de todo o profesorado, aínda que o 60% considera que implica carga adicional de traballo. A preocupación xorde cando o 25% considera que a mellor opción é enviar este alumnado a centros de educación especial, o 35% considera necesario facer adaptacións curriculares e o 44% afirma que as características persoais dunha parte do alumnado, impiden a adquisición de aprendizaxes relevantes na educación musical.

O profesorado enfrenta un dilema destacado respecto á crenza na viabilidade da inclusión de todo o alumnado na aula, caracterizando este concepto como utópico. Este dilema reflicte un equilibrio incerto, onde un 44% dos profesores concorda coa percepción de que a atención á diversidade nas aulas ordinarias é utópica, mentres que o 48% está en desacordo.

Un aspecto destacado ao respecto, é a influencia da idade nesta crenza: o profesorado máis novo, aparentemente os que adoptan un enfoque máis inclusivo, son tamén os que ven como utópica esta realidade, acadando o 65% de consenso na franxa ente os 31 e os 46 anos e o 53% dos 18 aos 30 anos. Contrariamente, o profesorado de maior idade, dos 46 aos 63 anos, aquel que tamén indica un maior uso de adaptacións curriculares para atender á diversidade do alumnado, discordan desta perspectiva utópica (62%). Para ser máis claro, os profesores que, á primeira vista, poden ser percibidos como menos inclusivos nas súas prácticas educativas tenden a confiar máis no sistema inclusivo. Este fenómeno revela complexidades nas percepcións dos profesores sobre a viabilidade da inclusión total na educación. Esta realidade foi identificada nas entrevistas como resposta á diferenza na experiencia docente, dándolle ao profesorado con máis anos no corpo unha perspectiva máis inclusiva do sistema e maiores ferramentas para facela real.

Outro elemento que destaca neste bloque é o referido aos factores que dificultan a atención á diversidade na educación musical. Os organizativos, como a ratio profesor-alumno, a coordinación entre mestres e mestras e o aumento da carga burocrática, son vistos como determinantes, mentres que a adaptación lexislativa e a formación específica en temática de atención á diversidade teñen menor peso. Uns datos que presentan certa discrepancia se os comparamos cos descritos no bloque anterior, especialmente o que fai referencia a que o 97% do profesorado consideraba necesaria esta formación e ao 48% que non se sente capacitado para atender a diversidade da súa aula, ou non o ten claro.

A falta dun consenso claro sobre a adecuación do currículo en áreas como a escoita ou a interpretación musical, o alto consenso obtido ante a importancia das características persoais do alumnado (habilidades e destrezas) para o cumprimento do currículo, sumado ao 44% que afirma que algunhas desas características impiden aprendizaxes relevantes reafirmar unha derivación das responsabilidades no propio alumnado.

Na comprensión da Educación Musical como ferramenta de atención á diversidade, percíbese que o profesorado a considera un bo medio, especialmente no tocante ás condutas do alumando, afirmando un 64% do profesorado que as aulas de música favorecen condutas non disruptivas neste. Á vez, o 95% tamén cre que a música favorece a relaxación e a resolución de conflitos. Con todo, segue habendo un parte importante do profesorado, concretamente o 30%, que considera que o alumando con condutas disruptivas debe ter un espazo específico na aula lonxe do resto de compañeiros e compañeiras.

En canto a como afectan as diferentes variables ás culturas e políticas do profesorado, atopamos unha clara diferenciación en canto a intensidade das opinións entre o profesorado feminino e o masculino, non tanto en canto as tendencias xerais. Ata un 13% do profesorado masculino afirma non ter diversidade na súa aula fronte ao 2% do profesorado feminino. Existe tamén unha certa preferencia polos modelos inclusivos por parte do profesorado feminino, aínda que cunha diferenza pequena, o que non nos permite extraer conclusións firmes ante este punto. O que si observamos son matices nas discrepancias que xorden á hora de abordar a diversidade:

- O profesorado masculino cre en maior medida na necesidade de adaptacións significativas para atender á diversidade do alumnado.
- Existe máis acordo entre o profesorado feminino sobre a responsabilidade de todo o profesorado para atender á diversidade do alumnado.
- Existe unha maior preocupación polo profesorado feminino ante as necesidades de atención á diversidade do alumnado NEAE, como coordinación entre mestres e mestras, o interese profesional ou os recursos.
- Máis profesorado masculino atopa utópico o modelo inclusivo, así como consideran que certas diversidades dificultan a adquisición do currículo.
- Ante problemáticas da conducta, é o profesorado feminino quen mostra unha opinión máis próxima á tradicional.

7.4.4 A práctica educativa do profesorado para atender á diversidade

O 56% do profesorado enquisado imparte a súa materia en aulas de música con espazos amplos e axeitados para actividades motoras cun espazo principal aberto e sen mobiliario (50%), mentres que o uso non específico de outros espazos é minoritario. Con todo, sinalan problemas relacionadas co son, a configuración e o uso de instrumentos unha parte significativa do profesorado. Só un 34% considera que a sonoridade dentro da súa aula é a adecuada, e un 89% indica que se atopa mal insonorizada, condicionando a vida das aulas próximas (36%).

A variedade de metodoloxías é notábel, co acento no traballo cooperativo. (92%) partindo dos intereses do propio alumnado (74%). O 72% diseña e crea os seus propios materiais didácticos musicais. Así mesmo, a falta de tempo nas sesións (53%) e o número reducido destas, inadecuado para os contidos establecidos (47%), son sinalados como o principal obstáculo para implementar algunhas metodoloxías ou estratexias educativas propostas no cuestionario como poden ser proporcionar momentos de libre elección por recunchos ou partir das habilidades e/ou dificultades do alumnado, ítems que obtiveron menor índice de resposta.

A análise dos materiais dispoñibles para a docencia musical revela datos significativos sobre o seu uso, coñecemento e flexibilidade por parte do profesorado galego. Obsérvase unha tendencia clara nas relacións entre uso de diversos tipos de material (instrumento, programa, ficha/libro de texto ou outro) e a súa percepción como material flexible.

Alguns materiais moi coñecidos, como os libros de texto (72%) , acordeóns (71%) e ukeleles (67%), son considerados menos flexibles e utilizados con menor frecuencia. En cambio, os materiais máis percibidos como flexibles tenden a ser empregados máis frecuentemente. Destacaron baixo este criterio, os instrumentos Orff (95%), material creado polo docente (93%), os instrumentos da música tradicional galega (88%) e a frauta doce (75%). Polo contrario, os materiais adaptados ás posibles diversidades funcionais na aula, presentan baixos niveis de coñecemento e flexibilidade, o que é relevante para a atención á diversidade, e máis cando o 66% do profesorado indicou que ten alumnado con diversidade funcional na aula.

En canto aos materiais didácticos dixitais, obsérvase unha presenza xeneralizada dos mesmos na educación musical, só un 3,4% afirmar non facer uso dos mesmos. A utilización de plataformas dixitais como recurso informativo é unha práctica xeneralizada tanto entre alumnado como entre profesorado, representando aproximadamente ao 65% dos casos. No entanto, destaca que, para o corpo docente, a principal actividade no uso destas ferramentas é a creación e deseño de materiais propios (72%). Por outro lado, o uso de materiais dixitais é menos común entre o alumnado, con excepción do emprego como fonte de información (65%). Independentemente da alta percepción no seu uso por parte do profesorado, hai unha limitada variedade de tipos de programas coñecidos entre os mesmos.

Así mesmo as decisións que soportan a selección dos materiais didácticos están centradas nas necesidades e motivacións do alumnado. Destacando o rexeitamento significativo a seguir suxestións editoriais, cun 63% que da nada ou pouco valor as mesmas e só un 11% que indica unha consideración elevada.

A frecuencia de prácticas nas aulas de música que involucran a alumnado con diversidade funcional parece achegarse a unha perspectiva inclusiva da ensinanza. Falamos dunha atención á diversidade que se aborda dende unha perspectiva grupal, considerando a todo o alumnado no lugar de enfocarse na clasificación individual de cada caso. Este resultado é apoiado polo 72% do profesorado que emprega o mesmo material para todo o grupo, pero adaptándoo, e creando grupos de traballo heteroxéneos (45%). Un 37% do profesorado prefire empregar materiais específicos de acordo as súas condicións funcionais. Con todo, un 24% do profesorado facilita o aprobado do alumnado con diversidade funcional sen chegar a acadar os contidos. É notable a baixa proporción de respostas afirmativas sobre a participación dos equipos de orientación no traballo diario do profesorado, coa excepción da provisión de orientacións ou guías de traballo.

En canto ás variables dependentes como o xénero, a idade ou a formación puideron influír nos resultados obtidos. Os patróns de uso dos diferentes materiais didácticos musicais amosan que non hai unha gran diferenza estrutural no tipo de equipamento elixido aínda que si se rexistran algunhas diferenzas individuais segundo o tipo de material: diferentes tipos de software son máis populares entre o profesorado masculino, especialmente os destinados á composición ou á produción musical; pola contra, o profesorado feminino mostra unha preferencia máis acentuada por materiais físicos, como aqueles creados polo mestre. O profesorado masculino mostra unha maior predisposición á flexibilidade no uso de programas e aplicacións dixitais en practicamente todas as súas modalidades. Pola súa parte, o profesorado feminino destaca pola súa preferencia cara a unha variedade máis ampla de materiais didácticos, considerándoos máis flexibles pero tamén outorgando puntuacións máis altas a outros criterios centrados no alumnado como a atención, a motivación ou aos valores e, como consecuencia, utilizando unha gama máis diversa de materiais na maioría dos casos. Ademais, obsérvase unha particularidade en relación coas fichas, agás aquelas destinadas ao baile. En xeral, estas son percibidas como menos flexibles polo profesorado feminino e como consecuencia, empregándoas menos. En canto ás prácticas levadas en aulas onde hai alumnado con diversidade funcional, o profesorado masculino é quen puntúa máis aos ítems “o alumnado é quen se adapta aos materiais que emprega todo o grupo” ou “tendo en conta que non conseguen chegar aos obxectivos do resto, coa súa presenza e bo comportamento é suficiente”.

A idade tamén xoga unha influencia destacable, atopando un maior uso de programas informáticos e materiais dixitais en xeral polo profesorado menor de 31 anos, exceptuando as aulas virtuais que son máis empregadas polo profesorado de maior idade, así como as fichas. No caso dos materiais adaptados, é o profesorado máis novo quen fai un maior uso, considerándoos tamén máis flexibles.

Partindo da formación específica en música (EME), o profesorado con estas condicións conta cun maior coñecemento e uso de programas informáticos, fichas e instrumentos. Os materiais adaptados teñen unha tendencia oposta, sendo menos coñecidos entre profesores con EME. Tamén se establece un maior uso de todos os materiais en xeral, agás libros de texto e ukulele. Tamén son estes os que tenden a crear máis recursos dixitais. A formación específica en música tamén parece impactar positivamente o coñecemento, uso e criterios na escolma de materiais, enfocándose fortemente na calidade educativa e nas necesidades dos alumnos.

Por último o Impacto da experiencia fóra da Ed. Primaria tamén aporta datos interesantes: o profesorado con experiencia fóra da Educación Primaria usa máis programas informáticos, amosa un maior rexeitamento dos materiais tradicionais (fichas e libros de texto) e emprega máis os materiais adaptados do que o profesorado sen experiencia fóra da Ed. Primaria.

CONCLUSÕES

Ao longo deste estudo, investigamos a percepção do corpo docente especializado em música no Ensino Básico em relação aos materiais didáticos e às estratégias educativas utilizadas para lidar com a diversidade na Galiza. Em relação aos principais resultados, o nosso estudo revelou uma série de elementos significativos que demonstram tanto os desafios como as oportunidades para melhorar a prática educativa no contexto da diversidade. Vamos aprofundar estes resultados através dos objetivos específicos propostos nesta investigação.

Conhecer o perfil académico profissional do professorado especializados em Educação Musical na Educação Básica na Galiza.

O primeiro objetivo desta investigação refere-se ao perfil académico profissional do pessoal docente especializado em Educação Musical na etapa da Educação Primária na Galiza, e com ele pretendemos oferecer uma identificação baseada em variáveis como o género, a idade, a situação laboral e o modelo pedagógico predominante, o que nos permite ter uma visão mais ampla e detalhada deste grupo.

Género e feminização do professorado de educação musical

A feminização da docência, nomeadamente na área da educação musical, segue uma tendência histórica que afeta vários níveis de ensino, sobretudo a educação pré-escolar e o ensino básico. Este predomínio feminino pode dever-se a fatores culturais e sociais que fazem a relação entre o trabalho docente à ideia de cuidado e formação, tradicionalmente atribuída às mulheres. Em muitos países, o ensino da música, sobretudo nas fases iniciais, é considerado uma atividade que exige capacidades emocionais e de cuidado, competências que, devido aos estereótipos de género, são mais frequentemente associadas às mulheres (Egaña et al., 2000; Fernández, 2001; Jara-Villarroel, 2023). Esta situação, embora reflète uma maior representação das mulheres, expõe também a necessidade de abordar a diversidade de género nas equipas docentes, especialmente nas áreas artísticas e criativas. A feminização pode ter consequências ao nível da percepção social e da valorização profissional, uma vez que, historicamente, as profissões feminizadas tendem a ser desvalorizadas em termos salariais e de prestígio. Além disso, a escassa representação masculina pode ter impacto na visão que rapazes e raparigas têm das oportunidades profissionais na área da música.

Idade: experiência e formação contínua

A idade do professorado é um fator-chave de grande influência tanto na experiência como capacidade de adaptação às novas exigências educativas (López et al., 2020). O professorado mais velho, tende a acumular uma riqueza de conhecimentos e competências práticas, desenvolvidas ao longo dos anos, que podem ser enriquecidas pela formação contínua. No entanto, também pode haver uma certa resistência à mudança, especialmente no que respeita à integração de novas tecnologias ou metodologias pedagógicas inovadoras. Por outro lado, o do professorado mais recentes, embora não tenham a mesma experiência, precisam de estar mais familiarizados com os avanços tecnológicos e as práticas educativas contemporâneas (Solís e Arroyo, 2022). No entanto, podem ainda não ter desenvolvido certas competências pedagógicas

que só podem ser adquiridas ao longo do tempo, como a gestão eficaz da sala de aula ou a resolução de conflitos. Isto sublinha a importância de promover uma formação contínua para todo o corpo docente, que não se centre apenas nas matérias disciplinares, mas também na pedagogia, na didática da música e na utilização de ferramentas tecnológicas aplicadas à educação.

Situação profissional estável: impacto na qualidade do ensino

A grande mobilidade geográfica e a mudança constante de centros afetam uma parte significativa do professorado presente neste estudo. A estabilidade profissional é fundamental para que o professorado possa concentrar-se no desenvolvimento da sua prática pedagógica sem se preocuparem com a insegurança no emprego (Charria et al., 2022). O professorado com contratos estáveis e boas condições de trabalho podem dedicar mais tempo e energia ao planeamento das suas aulas, à formação contínua e à inovação pedagógica. Para além disso, uma situação estável favorece a motivação intrínseca, o envolvimento com a escola e o desenvolvimento dos seus alunos.

Impacto do modelo pedagógico no ensino da música

O modelo pedagógico adotado pelo do professorado de educação musical tem um impacto direto na forma como o conhecimento musical é construído e na motivação dos alunos. Uma abordagem tradicional, baseada na reprodução e repetição de conhecimentos, pode ser importante para o ensino técnico dos instrumentos, mas tende a ser menos eficaz para fomentar a criatividade e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Por outro lado, modelos pedagógicos mais participativos e centrados no aluno, como a abordagem construtivista ou a aprendizagem baseada em projetos, tendem a fomentar um maior interesse pela música, promovendo o desenvolvimento de competências musicais num contexto mais dinâmico e colaborativo. Estes modelos pedagógicos reconhecem a diversidade dos alunos, adaptando-se às suas necessidades e interesses, o que resulta numa aprendizagem mais significativa.

Para além disso, a educação musical é especialmente sensível à influência do contexto cultural e social, pelo que os modelos pedagógicos devem ser flexíveis e abertos à integração de diferentes culturas musicais, tecnologias e formas de expressão. O professorado que adotam uma abordagem pedagógica mais inclusiva não só ensinam competências musicais, mas também incentivam o desenvolvimento de competências transversais, como a criatividade, a capacidade de trabalhar em equipa e a sensibilidade estética e emocional.

Identificar a percepción dos profesionais especializados en educación musical sobre a diversidade e a súa atención

Partindo do segundo obxectivo específico da investigación, que consiste en identificar a percepción dos profesionais especializados en educación musical sobre a diversidade e a súa atención, podemos observar tres liñas temáticas identificadas: a primeira refere-se aos datos que exploran a actitude prévia, os elementos conceituais e a percepción que o corpo docente tem da propia diversidade, con o obxectivo de comprender como este punto de partida torna-se una influencia para as restantes cuestións prácticas. A segunda liña temática trata da percepción da responsabilidade que o do profesorado entenden ter na atención à diversidade. Por fim, a terceira liña temática trata dos obstáculos que o profesor e o profesor especialista en educación musical perciben para poder atender à diversidade.

Diversidade e Educación Musical

A partir da percepción do profesorado sobre a diversidade, o seu concepto e discurso sobre ela, o estudo revela dúas correntes predominantes no discurso sobre a atención à diversidade no ambiente educacional. Enquanto una se centra na adaptación do ensino às diversas características, intereses e ritmos de aprendizaxe dos alumnos, a outra centra-se nas necesidades educativas especiais e nas dificultades de aprendizaxe. Apesar dos avances teóricos e das políticas educativas inclusivas, continúan a existir abordaxes segregacionistas que rotulam os alumnos de acordo con as súas limitacións en vez de reconheceren o seu potencial de aprendizaxe. É fundamental continuar a traballar no sentido de una abordaxe educativa verdadeiramente inclusiva que reconeça e valorize a diversidade como fonte de riqueza e de aprendizaxe para todos os alumnos.

No que diz respeito à percepción da educación musical como ferramenta para promover una educación de calidade, verificamos que a grande maioría (64%) do profesorado considera que as salas de aula de música contribúen para un ambiente que facilita o comportamento non disruptivo. Para alén diso, 95% do profesorado acredita que a música pode contribuír para o relaxamento e a resolución de conflitos na sala de aula. Estes resultados demostran a importancia da educación musical como una disciplina que pode ter un impacto positivo no comportamento e no ben-estar emocional dos alumnos.

No entanto, apesar do elevado nivel de consenso, existe aínda una porcentaxe significativa (30%) do profesorado que considera que os alumnos con comportamentos disruptivos deben ser segregados e ter un espazo específico na sala de aula. Apesar de 76% non acreditarem que a mellor forma de atender os alumnos con NEE seja en Centros de Educación Especial (restando uns preocupantes 25% que acreditan), 60% afirman que ter estes alumnos na sala de aula é un aumento de carga de traballo para o profesorado. Outro dado igualmente importante confirma que 35% do profesorado inquirido considera necesario proceder a adaptacións curriculares para atender à diversidade. Un panorama que atinge o seu punto alto na cuestión referente à afirmación “a atención à diversidade de todos os alumnos nas salas de aula comúns é utópica na práctica”: 44% concordan, o que non é apenas una barreira simbólica. Assumir que algo non é exequíbel fáz-nos caer no esquecemento.

Una das conclusións máis interesantes do estudo nesta área temática é a clara diferenza de opinións sobre a diversidade entre profesores e profesoras. Por exemplo, una porcentaxe máis elevada dos profesores (13%) afirma non ter diversidade nas súas salas de aula do que as profesoras (2%). Para alén diso, existen diferenzas de opinión sobre a responsabilidade de todo o corpo docente pola diversidade e a viabilidade do modelo inclusivo. Por exemplo, os

professores do sexo masculino tendem a acreditar mais na necessidade de adaptações significativas para atender à diversidade dos alunos e consideram o modelo inclusivo mais utópico. Em contrapartida, as professoras estão mais preocupadas com as necessidades de diversidade dos alunos com NEE e têm uma visão mais tradicional dos problemas de comportamento. Estas diferenças de género sublinham a necessidade de considerar as perspectivas de género na formulação de políticas e práticas educativas inclusivas.

Responsabilidade do pessoal docente

Um dos aspetos mais salientes é o reconhecimento da responsabilidade de todo o corpo docente em relação aos alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE). Neste sentido, os dados revelam que 100% do corpo docente reconhece esta responsabilidade, indicando uma clara compreensão da importância de proporcionar uma educação inclusiva a todos os alunos.

No entanto, apesar desta consciência, existe ainda uma percentagem considerável do professorado que considera outras opções mais adequadas para lidar com a diversidade. Por exemplo, 25% do professorado ainda consideram que a escolarização dos alunos em Centros de Educação Especial é a melhor opção para os alunos com NEE. Além disso, uma percentagem semelhante (35%) considera que é necessário efetuar adaptações curriculares para responder às necessidades destes alunos. Estes resultados evidenciam a necessidade de continuar a trabalhar na formação do professorado, de modo a promover uma compreensão mais alargada e eficaz das necessidades dos alunos com diversidade.

O dilema sobre a viabilidade da inclusão total na sala de aula também é digno de nota. Embora 44% do professorado considerem utópica a educação inclusiva, é interessante notar que este sentimento varia significativamente consoante a idade do professorado. Por exemplo, o professorado mais jovem (18-30 anos e 31-46 anos) é mais propenso a considerar este modelo como utópico, enquanto os professores e professoras mais velhos (46-63 anos) tendem a discordar desta perspetiva. Estes resultados sublinham a complexidade das opiniões do professorado sobre a viabilidade da inclusão total na educação e a necessidade de ter em conta as diferentes perspetivas sobre esta questão.

Obstáculos à atenção à diversidade no ensino da música

O estudo identificou vários obstáculos à atenção à diversidade no ensino da música. Entre estes, os fatores organizacionais, tais como o rácio professor-aluno, a coordenação entre o professorado e a carga burocrática, foram identificados como fatores determinantes. Estes resultados sublinham a importância de abordar não só os aspetos pedagógicos, mas também os fatores organizacionais e estruturais que podem influenciar a eficácia da educação musical inclusiva.

No entanto, é preocupante o facto de, apesar da importância reconhecida da formação específica em atenção à diversidade, a sua relevância parece ser menor para muito professorado. Por exemplo, embora 97% do professorado considerem que esta formação é necessária, apenas 48% do professorado se sentem-se qualificados para lidar com a diversidade nas suas salas de aula. Este resultado sublinha a necessidade de reforçar a formação do professorado neste domínio e de garantir que dispõem das ferramentas necessárias para responder eficazmente às necessidades dos seus alunos.

Em suma, os resultados associados a este objetivo revelam uma realidade educativa caracterizada pela coexistência de dois paradigmas claramente diferenciados: o modelo reabilitador da diversidade e o modelo inclusivo. A importância de identificar a perceção da

diversidade por parte do profesorado reside na súa influencia nas decisións tomadas nos procesos de ensino-aprendizagem, nomeadamente no que diz respeito aos materiais didáticos e às estratégias educativas utilizadas. A forma como os profesionais tem consciencia da diversidade pode determinar a súa vontade de adaptar as súas prácticas pedagóxicas e educativas para atender à diversidade dos alumnos. Os datos deste estudo indican que, en xeral, os profesorado non se consideran nem consideran o sistema educativo inclusivo. Este primeiro obxectivo establece o contexto necesario para un estudo máis aprofundado do segundo.

Além disso, é importante destacar que, juntamente com a falta de un sentido de inclusión, persisten na percepción do profesorado ideas ligadas à segregación dos alumnos, tanto dentro da propia sala de aula quanto no sistema educacional en xeral. A comprensión da diversidade aínda é marcada pola asociación exclusiva das dificultades aos alumnos, deixando de lado o reconecimento de súas potencialidades e forzas. Por fim, há uma tendência para considerar a atención à diversidade como un asunto exclusivo de especialistas ou equipos de orientación, o que dificulta una abordagem verdadeiramente inclusiva e colaborativa em todo o contexto educativo.

Analizar a utilización e a integración de materiais didáticos e estratégias educativas utilizadas pelo profesorado especializado em Educação Musical na Educação Básica na Galiza para traballar a atención à diversidade.

Em relação ao terceiro obxectivo, as principais conclusións están relacionadas com a selección e utilización de materiais didáticos e as diferentes estratégias educativas utilizadas pelo profesorado em questão, bem como as razóns subjacentes a essas decisións.

Seleção e utilização de materiais didáticos

A análise dos materiais disponíveis para o ensino da música revela datos significativos sobre a súa utilización, coñecimento e flexibilidade por parte dos docentes. Existe una clara tendencia na relación entre a utilización de diferentes tipos de materiais e a súa percepción como flexíveis. Os materiais adaptados às diversidades funcionais possíveis na sala de aula revelam baixos niveis de coñecimento e flexibilidade, o que é relevante para a atención à diversidade, sobretudo tendo em conta que 66% do profesorado têm alumnos com diversidade funcional nas súas salas de aula.

As decisións subjacentes à selección dos materiais didáticos centram-se nas necesidades e na motivación dos alumnos. É de salientar a rejeição de sugestões editoriais, com 63% do profesorado a atribuir-lhes pouco ou nenhum valor, e a elaboración de materiais didáticos musicais pelo próprio profesorado (72%). A frecuencia de prácticas nas salas de aula de música envolvendo alumnos com diversidades funcionais parece estar em consonância com una perspectiva de ensino inclusivo. Este resultado é corroborado pelo facto de 72% do profesorado utilizar o mesmo material para todo o grupo, adaptando-o sempre que necesario, e pela criação de grupos de traballo heterogéneos (45%) que se diferenciam da segregación por grupos homogéneos.

A idade e a formación específica em música parecen ter una influencia significativa no coñecimento, na utilización e nos criterios de selección dos materiais. Por exemplo, o profesorado com experiencia fora do ensino básico tende a utilizar máis programas informáticos, a rejeitar máis materiais tradicionais (fichas e libros didáticos) e a utilizar máis materiais adaptados do que do profesorado sem essa experiencia.

Existe uma grande variedade e quantidade de materiais disponíveis para o professorado no ensino da música. A análise da utilização, do conhecimento e da flexibilidade destes materiais revela as seguintes conclusões principais:

- A flexibilidade na utilização dos materiais é a principal razão seguida da escolha dos diferentes materiais utilizados, verificando-se um decréscimo na utilização de alguns materiais que, apesar de serem bem conhecidos, com frequência são considerados menos flexíveis. Esta tendência é muito clara em materiais como os manuais escolares ou alguns tipos de instrumentos como os acordeões ou os cavaquinhos, que, apesar de serem os mais populares entre o professorado, são ao mesmo tempo os menos utilizados e considerados menos flexíveis. Os instrumentos musicais em geral não parecem ser considerados muito flexíveis no seu conjunto, como é também o caso dos livros de texto. No entanto, os materiais criados pelo professorado e/ou polo alunado, parecem conseguir uma melhor adaptação às circunstâncias dos alunos em cada caso.

- Destaca-se a falta de materiais adaptados: 40% não utilizam materiais adaptados a nível motor, 32% são adaptados auditivamente e 28% visualmente. O nível de flexibilidade, de acordo com as pessoas que conhecem este equipamento, também não é excelente, com percentagens entre 12% e 13%. O segundo grupo de materiais menos conhecido (e por isso tendencialmente menos utilizado) é o dos programas informáticos (software). Como se pode ver nos dados de utilização, os programas informáticos de criação e de leitura de partituras são ambos largamente adotados (63% e 50% respetivamente). No entanto, os destinados às bibliotecas de dança ou de instrumentos têm uma taxa de adoção inferior a 31% e 42%, respetivamente.

- Na Galiza, a música tradicional tem uma relevância especial, fenómeno que se destaca nos dados recolhidos. No caso da utilização de instrumentos ou recursos que proporcionem música tradicional galega, destaca-se a elevada utilização de instrumentos associados, sendo o terceiro material mais identificado com uma percentagem de utilização de 88%. Com estes dados é interessante falar do momento histórico que a música tradicional e a diversidade cultural galega estão a atravessar. Os recentes movimentos de renovação musical, que misturam elementos comerciais como o pop ou a música eletrónica com elementos de raiz associados à cultura tradicional galega, trazem para o contexto urbano das cidades e para a juventude galega elementos que apenas sobreviviam nas zonas rurais. As novas modas musicais também influenciam o uso do galego, onde cada vez mais adultos se consideram novos falantes e decidem usar a língua oficial galega como veículo de comunicação quotidiano, em contraste com os dados refletidos pelo Instituto Galego de Estatística (IGE), que situa a população galega entre os 5 e os 14 anos que usa sempre o galego abaixo dos 10% (Instituto Galego de Estatística, 2024). Esta realidade, juntamente com os dados recolhidos neste estudo, reflete um momento histórico no sistema educativo galego em que a diversidade cultural desta comunidade está fortemente presente nas salas de aula e entre os alunos.

- Os recursos digitais são um elemento relevante nas dinâmicas e metodologias educativas nas mais diversas etapas e áreas de ensino. Na área da Educação Musical, este fenómeno é também evidente: apenas 3,4% afirmam não fazer uso destes materiais. A utilização de plataformas digitais como fonte de informação é generalizada tanto entre alunos como entre professorado: cerca de 65% utilizam estas ferramentas para consultar e adquirir conhecimentos. No entanto, a principal atividade realizada pelo professorado com materiais digitais é a conceção e criação dos seus próprios recursos práticos. Por outro lado, a utilização destes materiais é menos comum entre os alunos (exceto como fonte de informação).

- Os padrões de utilização dos diferentes materiais didáticos de música mostram que não existe uma grande diferença estrutural no tipo de equipamento escolhido, mas observam-se

algumas diferenzas individuais de acordo com o tipo de material. O professorado do sexo masculino, por exemplo, mostra uma maior predisposición para a flexibilidade na utilización de software e aplicacións informáticas em practicamente todas as súas modalidades. Por outro lado, as professoras tendem a preferir una maior variedade de materiais didáticos, considerando-os mais flexíbeis, e atribúen tamén puntuacións mais elevadas a outros criterios centrados no alumno.

Estratégias educativas

O estudo revelou que a maioría do professorado (56%) leciona aulas de música em espazos amplos e adecuados ao seguimento de estratégias educativas que privilegian as actividades motoras, destacando-se que metade destes espazos se caracteriza por un ambiente principal aberto e sem mobiliário. No entanto, una parte significativa do corpo docente apuntou cuestións relacionadas com a disposición, configuración e utilización dos instrumentos. Apenas 34% do professorado consideran que o som dentro das súas salas de aula é adecuado, enquanto 89% indicaram que as súas salas de aula son mal insonorizadas, afetando as salas de aula vizinhas (36%).

É notoria a variedade de metodoloxías, com destaque para o traballo cooperativo (92%), no entanto, a falta de tempo nas sesións (53%) e o número de aulas inadecuado para os contéúdos establecidos (47%) foran apuntados como os principais obstáculos à implementación de algunhas das metodoloxías ou estratégias educativas propostas. O modelo pedagógico seguido nas salas de aula de música parece adaptar-se e adequar-se a una visión inclusiva do ensino; ou seja, a atención à diversidade é efetuada com una abordagem de grupo, tomando a sala de aula como una entidade de traballo e non focando e clasificando cada caso individualmente. Esta hipótese é apoiada polo facto de mais de 72% utilizarem o mesmo material adaptado, em oposición a 37% que utilizan materiais específicos (criando divisións entre os alumnos de acordo com os materiais e contéúdos com que traballan), bem como pola frecuencia da creación de grupos de traballo heteroxéneos (45%) em oposición aos homoxéneos (2,4%). É de salientar a baixa porcentagem de respostas afirmativas ao envolvimento das equipas de orientación no traballo com o professorado de educación musical, com a única excepción da disponibilización de guías de orientación e/ou de traballo. O traballo colaborativo entre os docentes é una ferramenta que deve servir para tirar partido da formación específica da equipa de orientación na sala de aula comum, contribuíndo para a creación de una rede de apoio entre professorado que favoreza a atención à diversidade dos alumnos.

Outro fenómeno que se destaca é que a aprobación na disciplina non parece ser facilitada, apesar de em 24% dos casos a nota de aprobación non estar suxeita à realización das disciplinas, o que nos fornece una información relevante: a estratégia educativa non tenta evitar a educación de todos os alumnos, concentrando-se apenas numa parte deles, mas visa garantir que todos os alumnos atinjam os requisitos mínimos.

Para concluir sobre a utilización de diferentes estratégias educativas, os datos recollidos indican que a variedade e a frecuencia da utilización de diferentes metodoloxías educativas é obviamente elevada. Acima de tudo, prevalece a promoción do traballo cooperativo entre os alumnos, embora o traballo autónomo tamén seja comum, o que sugere una combinación de metodoloxías. De acordo com o professorado, é mais comum partir dos intereses dos alumnos do que das súas capacidades ou dificultades, o que indica una maior presenza de una abordagem inclusiva. Entre as razóns mais apuntadas para a non utilización de metodoloxías mais inclusivas na sala de aula de música está a falta de tempo como causa principal. É

maioritariamente referida a ideia de que algumas destas estratégias não favorecem a participação ou que não são interessantes em Educação Musical.

A reflexão sobre este objetivo levou-nos a valorizar a entrada significativa da diversidade cultural, especificamente da música galega, no panorama educativo atual, e como os movimentos sociais têm o poder de criar mudanças significativas no sistema educativo. Por outro lado, a falta de referências e de conhecimento sobre materiais adaptados, bem como a adaptação de materiais existentes às diversas necessidades dos alunos, juntamente com as discrepâncias de género encontradas na utilização de materiais didáticos, são áreas de atenção relevante, com necessidade de melhoria. A formação do pessoal docente parece ser um elemento de influência significativa tanto na utilização de critérios de seleção de materiais didáticos como no caso das estratégias educativas, sendo sobre este aspeto que abordamos o seguinte objetivo

Explorar o nível de formação do professorado especializados em Educação Musical no contexto galego sobre materiais didáticos e estratégias educativas para atender à diversidade.

Em relação ao quarto objetivo, explorar o nível de formação do professorado especializado em música no contexto galego sobre materiais didáticos e estratégias educativas para atender à diversidade, observamos que este é um dos fatores com maior influência na perceção do corpo docente, tanto na sua visão da atenção à diversidade, como em relação aos materiais didáticos e estratégias educativas, como vimos com o objetivo anterior. As principais conclusões giram em torno da necessidade de uma formação especificamente direcionada para a atenção à diversidade, bem como dos desafios enfrentados na formação inicial.

A necessidade de formação em atenção à diversidade

Apesar do reconhecimento geral da importância desta formação, a insatisfação manifestada relativamente à qualidade e quantidade dos materiais didáticos disponíveis é uma das principais queixas. A este resultado acresce a falta de sensibilização e os obstáculos que identificam tanto nos seus processos de formação como no dia a dia das salas de aula (burocracia, conciliação pessoal ou mesmo económica). Atualmente, a autoformação é a principal forma de adquirir conhecimentos sobre materiais didáticos e estratégias educativas que favoreçam a atenção à diversidade, sendo esta a escolha de 82% da amostra. Este facto realça a necessidade de investir em programas de desenvolvimento profissional que abordem especificamente estas questões e forneçam ao professorado as ferramentas e o apoio necessários para abordar a diversidade dos alunos.

O consenso alargado, partilhado por 97% dos participantes, sobre a necessidade de formação em atenção à diversidade na Educação Musical contrasta com a oferta formativa percecionada. Entre 60% e 40% das pessoas apontaram a falta de cursos que abordem aspetos como a conceção, utilização e avaliação de materiais didáticos musicais, bem como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Esta escassez é sentida não só em termos de volume, mas também em termos de qualidade. A maioria dos participantes na formação concorda que a atenção à diversidade não está suficientemente integrada no ensino do professorado, sendo que apenas entre 11% e 15% a consideram satisfatoriamente integrada. Os dados indicam também que o desconhecimento da oferta de formação não se deve apenas à sua escassez, mas também à falta de interesse, o que é comprovado pela baixa taxa de participação observada. Apesar disso, apenas entre 11% e 15% dos participantes consideram que a atenção à diversidade está

razoavelmente integrada no ensino do professorado. A responsabilidade do professorado é evidente, mas também é notória a falta de políticas e medidas eficazes por parte da administração pública para influenciar, favorecer, facilitar e promover a formação. Mesmo quando esta necessidade não é diretamente sentida pelo professorado, deveria ser promovida e perseguida pela própria administração como um objetivo prioritário.

É necessário ser formado, e é necessário fazê-lo desde a formação inicial do professorado, para que se compreenda que a inclusão não é uma opção ou uma opinião, mas sim a própria essência da educação. Não deve ser considerada uma “especialização” dependente da sensibilidade prévia dos profissionais ou da sua necessidade de formação, mas deve ser intrínseca ao papel do educador. A educação deve, por definição, ser inclusiva.

Desafios na formação inicial do professorado especializado de música

No que diz respeito à formação universitária, observam-se diferenças na formação que liga a atenção à diversidade no domínio dos materiais didáticos e das estratégias educativas. De acordo com os planos de estudo, observamos que: os planos mais antigos parecem ter oferecido menos formação deste tipo, enquanto as novas licenciaturas, na sua maioria, também não cobrem satisfatoriamente esta necessidade, apesar de conterem alguma disciplina específica neste domínio (a maioria delas pertencentes à menção de educação especial). Os professorados formados no Diploma em Educação Musical têm a perceção de que receberam uma formação inicial mais completa em atenção à diversidade, em comparação com o professorado mais recente, que frequentaram a Licenciatura em Educação Básica.

Apesar da elevada procura de formação por parte do professorado, as principais razões para a não frequência destes cursos são a conciliação familiar e a incompatibilidade de horários. A observação das circunstâncias que limitam a participação na formação revela que apenas 24% do professorado frequentaram todos os tipos de formação mencionados no inquérito. Entre os que não participaram, as principais razões são a incompatibilidade de horários e a conciliação familiar, com variações notáveis segundo a idade e o género. O professorado mais jovem menciona mais frequentemente razões económicas, enquanto o número de razões para não poderem trabalhar num horário completo diminui consideravelmente com a idade. O impacto das diferenças nos papéis tradicionais de género reflete-se na maior frequência com que as professoras citam a conciliação familiar como a principal razão para não frequentarem cursos de formação. Existem também diferenças na auto-perceção da formação em termos de género, com 45% das mulheres a afirmarem não ter recebido formação nesta área, em contraste com 30% dos homens.

A variável identificada como os “estudos específicos de música” que o professorado possui também tem influência, nomeadamente ao nível do conhecimento e participação na oferta formativa, sendo o professorado com esta formação os que mais frequentam ações de formação, e também os que mais conhecem material didático específico para a educação musical. Os dados revelam uma discrepância significativa entre a perceção da necessidade de formação na atenção à diversidade para a concessão, utilização e seleção de materiais, bem como em relação às estratégias educativas (97% do professorado) e a realidade de uma oferta insuficiente e inadequada, tanto em termos de tempo como económicos.

Para concluir, este objetivo e os resultados aqui apresentados fazem-nos refletir sobre a forma como definimos formação e como validamos a capacidade de nos formar de uma maneira autónoma, procurando recursos formativos por nós próprios, utilizando estratégias e instrumentos básicos que nos permitem explorar a formação pessoal e desenvolver uma capacidade crítica. A distinção entre formação formal e informal parece pertencer a um outro

tempo, fora da realidade e das possibilidades dos tempos atuais. É intrigante pensar como, nos tempos que correm, não dependemos tanto da chamada “formação graduada”, anteriormente designada por formal, com todo o simbolismo que este conceito encerra. Atualmente, o acesso a outros modelos de formação e até a canais de difusão com conteúdos regulares oferecem-nos ferramentas, competências e até a capacidade de influenciar a nossa própria avaliação e atitude educativa. Esta mudança de paradigma revela não só uma democratização do acesso ao conhecimento, mas também uma transformação na forma como encaramos a aprendizagem e nos posicionamos como agentes ativos no nosso próprio processo educativo. Ao explorar estas novas possibilidades de formação e aprendizagem, estamos, de certa forma, a redefinir o que significa ser educado e qualificado na sociedade contemporânea. Pelo conseguinte, devemos interrogar-nos sobre a responsabilidade da formação profissional, se é do indivíduo ou do sistema educativo. Esta reflexão convida-nos a questionar, enquanto indivíduos e enquanto sociedade, o papel e o âmbito da aprendizagem ao longo da vida e o equilíbrio entre a responsabilidade individual e coletiva no desenvolvimento pessoal e profissional.

REFERENCIAS

- Academy of Motion Picture Arts and Sciences. (2020, September 8). *Academy establishes representation and inclusion standars for Oscars eligibility*. <https://www.oscars.org/news/academy-establishes-representation-and-inclusion-standards-oscarsr-eligibility>
- Aguado, A., Alcedo, M., e Arias, B. (2008). Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de Primaria. *Psicothema*, 20 (4).
- Aguasanta-Regalado, M., Gallardo-Fernández, I., e Fabregat-Pitarch, A. (2021). *Análisis de Materiales Didácticos Digitales para la inclusión en Educación Primaria*. XVI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía.
- Aguilar, I., Ayala, J., Lugo, O., e Zarco, A. (2014). Análisis de criterios de evaluación para la calidad de los materiales didácticos digitales. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 9(25), 73–89.
- Aguirre, B., Correa-Gorospe, J., e Barragán, A. (2019). Las TIC en la atención a la diversidad educativa: El caso de la Comunidad Autónoma Vasca. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 19(61), Article 61. <https://doi.org/10.6018/red/61/07>
- Ahmed, M., Sharma, U., e Deppeler, J. (2014). Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh. *Disability e Society*, 29(2), 317–331.
- Ainscow, M. (1994). *Necesidades especiales en el aula: Guía para la formación del profesorado* (Vol. 67). Narcea Ediciones.
- Alba, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6(9), 55–66.
- Alsina, P. (1997). *El área de educación musical: Propuestas para aplicar en el aula* (Vol. 110). Graó.
- Alvarez, E., Alvarez Hernández, M., Castro, P., e Fueyo, E. (2008). Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Secundaria Obligatoria según la percepción del profesorado. *Psicothema*, 56–61.
- Alvarez, R., Marín, D., e Romero, O. (2018). Analysis of musical didactic materials for Primary Education in digital school. *REVISTA ELECTRONICA DE LEEME*, 42, 1–15. <https://doi.org/10.7203/LEEME.42.10942>
- Álvarez, V., Rodríguez, A., García, E., Gil, J., López, I., Romer, S., Padilla, M. T., García, J., e Correa, J. (2002). La atención a la diversidad en los centros de enseñanza secundaria: Estudio descriptivo de la provincia de Sevilla. *Revista de investigación educativa*, 20(1), 225–245.
- Álvarez-Rementería, M., Darretxe, L., e Gaintza, Z. (2022). Historia legislativa de la respuesta educativa a la diversidad en el estado español desde la Ley Moyano hasta la LOMLOE. *Foro educacional*, 38, 155–183.
- Alzina, R.. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (Vol. 1). Editorial La Muralla.
- Angel, R., Camus, S., e Mansilla, C. (2008). Plan de Apoyo técnico musical dirigido a los profesores de Educación General Básica, principalmente en NB1 y NB2. *Valparaíso, Chile: Universidad de Playa Ancha*.
- Angenscheidt, L., e Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias psicológicas*, 11(2), 233–243.
- Aránguez, T. (2022). Objeciones a la teoría crip. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1),

131–145. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.06>

- Area, M. (2004). Los medios de enseñanza o materiales didácticos. Conceptualización y tipos. *M. Area Moreira. Los medios y las tecnologías en la educación*, 81–103.
- Area, M. (2017). La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg / The digital metamorphosis of didactic material after the parenthesis Gutenberg. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 16(2), Article 2. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.13>
- Area, M. (2019). *Guía para la producción y uso de materiales didácticos digitales: Recomendaciones de buenas prácticas para productores, profesorado y familias*.
- Area, M. (Ed.). (2020). *Escuel@ Digit@l. Los materiales didácticos en la Red*. Graó.
- Arguedas-Quesada, C. (2015). Educación musical, desarrollo infantil y adolescente y enfoque de derechos humanos: Una reseña bibliográfica. *Revista Educación*, 39(2), 79–103.
- Arnáiz, P. (2015). *Principales desafíos de la Educación Inclusiva del siglo XXI*. XII Congreso Internacional y XXXII Jornadas de Universidades y Educación Especial: De la Educación Especial a la Educación Inclusiva. Retos y tendencias en la sociedad digital.
- Aróstegui, J. L. (2012). El desarrollo creativo en Educación Musical: Del genio artístico al trabajo colaborativo. *Educação. Santa Maria*, 31–44.
- Aróstegui, J. L., e Fernández-Jiménez, A. (2023). Music education instructors' perceptions about pre-service music teacher education in Spain. *International Journal of Music Education*. Scopus. <https://doi.org/10.1177/02557614231188379>
- Arriaga, C., Madariaga, J. M., e Morentin, M. (2012). La música como medio de expresión en un trabajo interdisciplinar en el Grado de Maestro de Educación Infantil. *Eufonía: Didáctica de la música*, 55, 26–39.
- Atabek, O., e Burak, S. (2020). Pre-School and Primary School Pre-Service Teachers' Attitudes towards Using Technology in Music Education. *EURASIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, 87, 47–68. <https://doi.org/10.14689/ejer.2020.87.3>
- Ayala, L. E. Q. (2020). Educación inclusiva: Tendencias y perspectivas. *Educación y ciencia*, 24, e11423–e11423.
- Balsera, F. J., López, M. B., Nadal, I., e Fernández Carmen. (2018). El desarrollo de la creatividad a partir de un taller sobre inteligencia emocional aplicado a un coro inclusivo. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, 28.
- Barnes, D., Britton, J., e Torbe, M. (1986). *Language, the learner and the school*. Penguin.
- Barrenetxea, L., e Martínez, M. (2020). Relevancia de la formación docente para la inclusión educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Atenas*, 1(49), 1–19.
- Barrett, M., Flynn, L., Brown, J., e Welch, G. (2019). Beliefs and values about music in early childhood education and care: Perspectives from practitioners. *Frontiers in Psychology*, 10(APR). Scopus. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00724>
- Barroso, J., e Cabero, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el coeficiente de competencia experta. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(2), 25–38.
- Barrows, H. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20(6), 481–486. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x>
- Bastian, H. (2000). Musik (erziehung) und ihre Wirkung. *Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*, 3.
- Bauman, Z. (1992). *Libertad*. Alianza Editorial. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=146351>
- Bautista, P. (2017). El futuro maestro generalista, ¿preparado para utilizar la música en su enseñanza? *Revista de Educación y Ciencia*, 6(57), 32–44.
- Becerra, C., Martín, S., e Bethencourt, A. (2021). Análisis categórico de materiales didácticos

- digitales en Educación Infantil. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 76, 74–89.
- Begué, A. (2017). *La atención a la diversidad en los centros educativos de la Comunidad de Madrid. Análisis de la relación entre el texto y el contexto* [Info:eu-repo/semantics/doctoralThesis, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/49393/>
- Bell, A., Bonin, D., Pethrick, H., Antwi-Nsiah, A., e Matterson, B. (2020). Hacking, disability, and music education. *International Journal of Music Education*, 38(4), 657–672.
- Bermell, M., Bernabé-Villodre, M., e Alonso, V. (2014). Diversidad, música y competencia social y ciudadana: Contribuciones de la experiencia musical. *Arbor*, 2014, vol. 190, num. 769, p. a164-1-a164-11.
- Bernabeu, N., e Goldstein, A. (2008). *Creatividad y aprendizaje: El juego como herramienta pedagógica*. Narcea Ediciones.
- Bernabé-Villodre, M., e Martínez-Bello, V. (2018). Analysis of gender, age and disability representation in music education textbooks: A research update. *International Journal of Music Education*, 36(4), 494–508. Scopus. <https://doi.org/10.1177/0255761418763900>
- Bernabé-Villodre, M. (2012). *Interculturalidad y trabajo cooperativo en el aula de música de primaria* (J. Alonso, A. Escarbajal, e R. Nortés, Eds.; Universidad de Murcia, pp. 61–68).
- Bernabé-Villodre, M., Gil, D., e Bello, V. (2021). Survival of gender stereotypes in the images of Spanish music textbooks. *Educacao e Pesquisa*, 47, 1–25. Scopus. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147236340>
- Bernabé-Villodre, M., e Martínez-Bello, V. (2021). Evolution of racism in Spanish music textbooks: A real path towards interculturality through images? *Journal for Multicultural Education*, 15(3), 313–329. Scopus. <https://doi.org/10.1108/JME-05-2021-0062>
- Berrío, N. (2011). La música y el desarrollo cognitivo. *UNACIENCIA*, 4(7), Article 7.
- Berrón, E. (2021). De la especialidad a la mención: Un paso atrás en la formación universitaria del maestro de Educación Musical - ProQuest. *Revista Electrónica Complutense de Investigación En Educación Musical*, 18, 111–126.
- Berrón, E., e Arriaga, C. (2022). FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE MÚSICA EN METODOLOGÍAS ACTIVAS Y SU APLICACIÓN EN EL AULA. *ARTSEDUCA*, 34, 55–66. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6719>
- Betés, M. (2000). *Fundamentos de musicoterapia* (Morata).
- Bilen, S. (2021). Speaking as a musical expression tool according to teachers' views. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(2), 869–887. Scopus. <https://doi.org/10.18844/CJES.V16I2.5693>
- Bilhartz, T. D., Bruhn, R. A., e Olson, J. E. (1999). The effect of early music training on child cognitive development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(4), 615–636.
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de educación*.
- Bolívar, Ó., Veliz, V., Alcivar, A., Zambrano, J., e Cruz, J. (2018). La enseñanza de la música. Una estrategia pedagógica para la educación inclusiva. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 3(12), 135–148.
- Booth, T., e Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., e Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion)* (Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (original en inglés publicado en Bristol: CSIE, 2000).).
- Botella, A., Fosati, , e Canet, R. (2017). Desarrollo emocional y creativo en educación infantil

- mediante las artes visuales y la música. *Creativity and Educational Innovation Review*, 1. <https://doi.org/10.7203>
- Brenner, M. (2012). Interviewing in educational research. In *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 357–370). Routledge.
- Brown, L., Draper, E., e Judith, J. (2023). Inside Inclusive Elementary Music Classrooms: Teachers and Their Students with Autism Spectrum Disorder. *Update: Applications of Research in Music Education*, 41(3), 48–56. <https://doi.org/10.1177/87551233221096858>
- Buckner, R. (1974). *A history of music education in the Black community of Kansas City, Kansas, 1905-1954*. University of Minnesota.
- Caamaño, T., Rodríguez, A., e Rodríguez, N. (2023). Materiales didácticos digitales y atención a la diversidad: Situación de la Educación Infantil en Galicia. In *En digital: Experiencias y reflexiones para el uso de la tecnología en educación*. Dykinson.
- Caamaño, T., San Nicolás, M., e Gabarda, V. (2023). Escenarios familiares ante los RED en infantil. In M. Area, J. Rodríguez, J. Peirats, e Á. San Martín, *Infanci@ Digit@l. Los recursos: Vol. Análisis y Estudios* (pp. 73–73). Graó.
- Cabrerizo, J., e Rubio, M. J. (2007). *Atención a la diversidad: Teoría y práctica* (Madrid: Pearson Educación). <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/61555>
- Calderón, I., e Rascón, M. T. (2021). Retóricas, posibilidades e infancias desgarradas: Sobre la educación inclusiva en el LOMLOE. *Cuadernos de pedagogía*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/254060>
- Calderón-Garrido, D., Gustems-Carnicer, J., e Carrera, X. (2020). Digital technologies in music subjects on primary teacher training degrees in Spain: Teachers' habits and profiles. *International Journal of Music Education*, 38(4), 613–624. Scopus. <https://doi.org/10.1177/0255761420954303>
- Calonge, P., e Pino, L. (2021). Forced migration to online classes: A case study in Music teacher education in the context of COVID-19. *Revista Electronica de LEEME*, 48, 175–192. Scopus. <https://doi.org/10.7203/LEEME.48.21700>
- Campbell, P. (2020). At the nexus of ethnomusicology and music education: Pathways to diversity, equity, and inclusion. *Arts Education Policy Review*, 121(3), 106–110.
- Carawan, C. (2021). *Sing for freedom: The story of the civil rights movement through its songs*. NewSouth Books.
- Carbajo, C. (2009). *El perfil del docente de Música en Educación Primaria: Autopercepción de competencias profesionales y la práctica de aula*. Universidad de Murcia: Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Carbajo, C., e Lacárcel, J. (2005). La valoración social de la educación musical escolar y del docente de música de Primaria en el umbral del siglo XXI. *Publicaciones*, 35, 11–38.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. <https://www.torrossa.com/gs/resourceProxy?an=3017129&publisher=FZW436>
- Cardona, M. (2006). *Diversidad y educación inclusiva: Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Pearson Madrid.
- Caro, E. (2022). EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA ENSEÑANZA MUSICAL. *Musicalia*, 11(1).
- Carpio, C., e Barroso, I. (2022). The influence of music on the behaviour of persons with Autism Spectrum Disorder (ASD) and low cognitive functioning: A systematic observational study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(1), 121–138. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1940882>
- Carretero-Dios, H., e Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios

- instrumentales. *International Journal of clinical and health psychology*, 5(3), 521–551.
- Casal, L. (2021). Los beneficios de la educación vocal y de la práctica del canto. *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación*, 185–190.
- CAST. (2011). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wake eld, MA: Author.
- Castillo, K., e Mendoza, D. (2021). Digital teaching strategies and materials for student learning in early childhood education with learning diversity. *Research, Society and Development*, 10(1), e33810111879. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i1.11879>
- Castro, M., De Castro, A., e Hernández, V. (2017). Análisis de plataformas educativas digitales comerciales españolas destinadas a Educación Primaria/Analysis of Spanish commercial digital educational platforms for Primary Education. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 16(2), 49–62.
- Castro, M., e Eirín-Nemiña, R. (2018). Evaluación de materiales de educación física para la atención a la diversidad. Análisis de una propuesta. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 34.
- Castro, M., e Sánchez, C. (2018). Dilemas en relación a los materiales y recursos para una educación infantil inclusiva. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 87–104.
- Cepeda, O., Gallardo, I., e Rodríguez, J. (2017). La evaluación de los materiales didácticos / The evaluation of digital didactic materials. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 16(2), Article 2. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.79>
- Cerdá-Suárez, L., Cristófol-Rodríguez, C., e Aliaga, I. L. (2022). La música en eventos experienciales accesibles para personas sordas: Evidencias a partir del caso Young Music Fest 2019. *Revista Prisma Social*, 36, Article 36.
- Challis, B. (2009). Technology, accessibility and creativity in popular music education. *Popular Music*, 28(3), 425–431. <https://doi.org/10.1017/S0261143009990158>
- Chao, R., Gisbert, V., e Chao, A. (2020). Contribución a la conservación del patrimonio musical en Educación Primaria: Estudio de caso en Galicia en 2003 y 2019. *Revista Electrónica de LEEME*, 45, 111–125. <https://doi.org/10.7203/LEEME.45.16880>
- Chao, R., Mato, M., e López, V. (2015). Beneficios de la música en conductas disruptivas en la adolescencia. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.20902>
- Charria, V. H., Romero-Caraballo, M. P., e Sarsosa-Prowesk, K. (2022). Bienestar laboral y condiciones de trabajo en docentes de primaria y secundaria. *CES Psicología*, 15(3), 63–80.
- Chen, S., e Wong, K. Y. (2022). Assessment of Preservice Music Teachers' Multicultural Personality: Multicultural Music Education Perspective. *Frontiers in Psychology*, 13. Scopus. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.726209>
- Cheng, J., Zhang, H., Bao, H., e Hong, H. (2021). Music-based interventions for pain relief in patients undergoing hemodialysis. *Medicine*, 100(2), e24102. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000024102>
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Universidad de Alicante.
- Clayton, M., Herbert, T., e Middleton, R. (2012). *The Cultural Study of Music: A Critical Introduction* (Routledge). [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=2ljFBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT7&dq=Clayton,+M.,+Herbert,+T.,+%26+Middleton,+R.+\(Eds.\).+\(2003\).+The+cultural+study+of+music:+A+critical+introduction.+Routledge.&ots=5alEtoFDXg&sig=yqcFtzoM5](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=2ljFBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT7&dq=Clayton,+M.,+Herbert,+T.,+%26+Middleton,+R.+(Eds.).+(2003).+The+cultural+study+of+music:+A+critical+introduction.+Routledge.&ots=5alEtoFDXg&sig=yqcFtzoM5)

- Wdm-93lsDjY44BGV9g#v=onepage&q=Clayton%2C%20M.%2C%20Herbert%2C%20T.%2C%20%26%20Middleton%2C%20R.%20(Eds.).%20(2003).%20The%20cultural%20study%20of%20music%3A%20A%20critical%20introduction.%20Routledge.&f=false
- COCEMFE. (2022). *Manual de Lenguaje Inclusivo*. COCEMFE.
- Coimbra, D., e dos Santos, C. (2008). Exploração dos efeitos da Aprendizagem musical. *MÚSICA. ARTE. DIÁLOGO. CIVILIZACIÓN.*, 17.
- Collado-Sanchis, A., Tárraga-Mínguez, R., Lacruz-Pérez, I., e Sanz-Cervera, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. *EDUCAR*, 56(2), Article 2. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1117>
- Comité sobre los derechos de las Personas con Discapacidad. (2017). *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo*.
- Conejo, P. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. *Revista de Educação e Humanidades*, 2, 263–278.
- Contreras, E. (2021). De invisibles a “estar de moda”: La percepción de la discapacidad en el tardofranquismo. *Historia Actual Online*, 56, 47–60.
- Cook, B., e Cameron, D. L. (2010). Inclusive teachers’ concern and rejection toward their students: Investigating the validity of ratings and comparing student groups. *Remedial and Special Education*, 31(2), 67–76.
- Corbetta, P. (2003). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa. *Corbetta, P. Metodología y técnicas de la investigación social*. Madrid: McGraw Hill.
- Corcoran, S. (2021). Teaching creative music in El Sistema and after-school music contexts. *International Journal of Music Education*, 39(3), 313–326. <https://doi.org/10.1177/0255761421990820>
- Cores, A. (2023). *Os materiais didáticos musicais en Educación Primaria. Un estudo sobre a percepción dos docentes especialistas en Educación Musical en Galicia*. Universidade de Santiago de Compostela.
- Cores, A., e Rodríguez, J. (2022). Analysis of cultural heritage in music didactic materials in Galicia. *International Journal of Music Education*, 02557614221107915.
- Correa, J., Aberasturi-Apraiz, E., e Gutiérrez-Cabello, A. (2020). La investigación postcualitativa: Origen, referentes y permanente devenir. In *JM Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. de Pablos, JI Rivas y A. Ocaña (coords.) Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 65–81). Octaedro.
- Costa-Giomi, E. (2004). Effects of three years of piano instruction on children’s academic achievement, school performance and self-esteem. *Psychology of music*, 32(2), 139–152.
- Cremades-Andreu, R. (2023). Formación inicial en la mención en música en primaria: Desafíos y perspectivas actuales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 98(37.3). <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.3.101066>
- Creswell, J. (2003). *Research: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California. EUA: Sage.
- Creswell, J. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. MA: Pearson Education.
- Culp, M., e Robison, T. (2022). Promoting Gender Inclusivity in General Music (part 2): Considerations for Using Technology. *Journal of General Music Education*, 35(3), 18–24. Scopus. <https://doi.org/10.1177/27527646221089865>
- Culp, M., e Salvador, K. (2021). Music Teacher Education Program Practices: Preparing Teachers to Work With Diverse Learners. *Journal of Music Teacher Education*, 30(2),

- 51–64. Scopus. <https://doi.org/10.1177/1057083720984365>
- Dalmeda, M., e Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: Un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas | Theoretical models of disability: tracing the historical development of disability concept in last five decades. *Revista Española de Discapacidad*, 7(1), Article 1.
- Davies, J., Bentham, S., e Duah, F. (2023). The impact of group singing on children’s subjective well-being: Mixed methods research. *Children and Society*, 37(4), 1252–1273. Scopus. <https://doi.org/10.1111/chso.12727>
- De Gabriel, N., Costa, A., Raposo, M., e Rivas, S. (1997). *O proceso de alfabetización en Galicia (1860-1991)*. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/7704>
- Decreto 105/2014, do 4 de setembro, polo que se regula a orientación educativa e profesional na Comunidade Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia, núm. 171, p. 37406. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2014/20140909/AnuncioG0164-050914-0005_es.html
- Decreto 120/1998, do 23 de abril, polo que se regula a orientación educativa e profesional na Comunidade Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia, núm. 79, p. 4321. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/1998/19980427/Anuncio4F2A_es.html
- Decreto 155/2022, do 15 de setembro, polo que se establecen a ordenación e o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia, núm. 183, p. 49595. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220926/AnuncioG0655-190922-0001_gl.html
- Decreto 229/2011, do 7 de decembro, polo que se regula a atención á diversidade. Diario Oficial de Galicia, núm. 242, pp. 37487 https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2011/20111221/AnuncioC3F1-151211-9847_es.html
- Deleuze, G., e Guattari, F. (1997). Introducción: Rizoma. *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, 9–32.
- Delgado, H., e Álvarez, E. (2015). Historia del jazz en Osorno: El jazz como instrumento social. *Neuma (Talca)*, 1, 70–82.
- Delgado, P., Ojeda, M., e Núñez, C. (2011). La identidad profesional interpelada. De la presencia de otros, de trayectorias, experiencias y ‘huellas’ en profesores de escuela media. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 2, 17–28.
- Díaz, D., e Fernández, J. (2023). El modelo pedagógico de educación física relacionado con la salud: Una revisión sistemática siguiendo las directrices PRISMA. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 51, 129–135.
- Díaz, M. (1998). Materiales para la enseñanza de la música en la educación general. *Revista de Psicodidáctica*, 5, 83–94.
- Díaz, M. (2021). De la diversidad cultural a una educación transcultural. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 7(1), 82–91.
- Díaz, M., e Hayes, A. G. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: Una selección de autores relevantes*. Graó.
- Díaz, S., e Moliner, O. (2020). Redefiniendo la Educación Musical Inclusiva: Una revisión teórica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 17, 21–31.
- Díez-Gutiérrez, E., e Muñiz-Cortijo, L. (2023). Educación reguetón. ¿Educa el reguetón en la desigualdad? *Perfiles Educativos*, 45(179), Article 179. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.60295>

- Domingo, L. (2021). *La inclusión educativa en España desde la voz del profesorado*. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/70439>
- Domínguez, A., Aguilera, S., Acosta, T., Navarro, G., e Ruiz, Z. (2012). La deseabilidad social revalorada: Más que una distorsión, una necesidad de aprobación social. *Acta de investigación psicológica*, 2(3), 808–824.
- Domínguez, J., e Pino, M. (2009). Evaluación de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Primaria en Galicia: Impacto escolar. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(2), Article 2. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.20.num.2.2009.11445>
- Domínguez, J., e Vázquez, E. (2015). Medidas de atención a la diversidad: Perspectiva del equipo de orientación específico. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 001–004.
- Domínguez, M., Domínguez, S., e Ortiz, A. (2023). Music Teacher Training: A Qualitative Meta-Analysis. *International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 23(2), 69–87. Scopus. <https://doi.org/10.18848/2327-7963/CGP/v30i01/69-87>
- Domínguez, S., e Pino, M. (2021). Digital competence in public schools Secondary Music teachers during the COVID-19 pandemic. *Revista Electronica de LEEME*, 47, 80–97. Scopus. <https://doi.org/10.7203/LEEME.47.20515>
- Draper, E. (2022). Connecting to the General Curriculum: Supporting Nonmusic Goals for Students With Disabilities. *Journal of General Music Education*, 35(3), 32–35. Scopus. <https://doi.org/10.1177/27527646221079641>
- Draper, E. (2023). Let's Play: Including Students With Disabilities in Ensembles. *Journal of General Music Education*, 37(1), 37–40. Scopus. <https://doi.org/10.1177/27527646231188084>
- Drummond, J. (2005). Cultural Diversity in Music Education: Why Bother? In *Cultural diversity in music education: Directions and challenges for the 21st century*. International Symposium on Cultural Diversity in Music Education, Bowen Hills, Qld? Australian Academic Press in collaboration with Queensland Conservatorium Research Centre, Griffith University.
- Dueñas, S., e Román, J. (2021). ¿ Por qué somos todas mujeres? Un abordaje exploratorio sobre la incidencia de mandatos de género en la experiencia formativa de estudiantes de un profesorado de educación primaria. *Praxis educativa*, 25(2), 102–115.
- Dyndahl, P., e Ellefsen, L. (2009). Music didactics as a multifaceted field of cultural didactic studies. *Nordic Research in Music Education. Yearbook*, 11, 9–32.
- Echazarreta, B. (2020). La educación especial se rebela contra la «ley Celaá»: «Se creen que esto es como la película Campeones». *ABC*. https://www.abc.es/sociedad/abci-educacion-especial-rebela-contra-ley-celaa-creen-esto-como-pelicula-campeones-202011220158_noticia.html
- Echeita, G. (2016). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (Vol. 102). Narcea Ediciones.
- Echeita, G., Verdugo, M., Sandoval, M., Simón, C., López, M., González-Gil, F., e Calvo, M.(2008). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. *Siglo Cero. revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39(228), 26–50.
- Edeka. (2013). *Libro blanco sobre la discapacidad en Euskadi: Inclusión social, vida independiente, participación, ciudadanía activa y derechos sociales de todas las personas con discapacidad en Euskadi: El reto de la Igualdad*. <http://www.edeka.es/wp-content/uploads/2017/11/Libro-Blanco-de-la-Discapacidad-1.pdf>
- Edwards, R., e Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?* Bloomsbury Academic.

- Egaña, M. L., Salinas, C., & Núñez, I. (2000). Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930. *Pensamiento Educativo*, 26(1), 91–127.
- Ellefsen, L., e Karlsen, S. (2020). Discourses of diversity in music education: The curriculum framework of the Norwegian Schools of Music and Performing Arts as a case. *Research studies in music education*, 42(2), 270–290.
- Escalante, S. (2020). Exploring access, intersectionality, and privilege in undergraduate music education courses. *Journal of Music Teacher Education*, 29(2), 22–37.
- Escalante-Barrios, E., Herrón, M., Aguirre, C., e Ferrer, M. (2020). Métodos mixtos en la investigación socioeducativa. *FJ del Pozo (Comp.)*, *Intervención educativa en contextos sociales: Fundamentos e investigación, estrategias y educación social en el ciclo vital*, 133–149.
- Escobar-Fuentes, S. (2022). Reflexión de la realidad social a través del análisis de las letras de las canciones: Reggaetón y roles de género. In *La investigación sobre nuevas estrategias de aprendizaje* (p. 29). ESIC.
- Estrada, M., e Garcés, Á. (2001). Identidades y educación. *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*, 85–92.
- Ferguson, D. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109–120. <https://doi.org/10.1080/08856250801946236>
- Ferguson, Y., e Sheldon, K. (2013). Trying to be happier really can work: Two experimental studies. *The Journal of Positive Psychology*, 8(1), 23–33.
- Fernández, I., Acero, J., de las Heras-Fernández, R., e Calderón-Garrido, D. (2021). Digital competence and the use of technological resources by teachers in music conservatories and schools of music. *Musica Hodie*, 21. Scopus. <https://doi.org/10.5216/MH.V21.69145>
- Fernández, M. (2001). La feminización de la docencia: Algo más que una anécdota. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias*, 125, 10–14.
- Ferrandis, M., Grau, C., e Fortes, M. (2010). El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 11–28.
- Ferreira, M. (2010). De la minus-valía a la diversidad funcional: Un nuevo marco teórico-metodológico. *Política y Sociedad*, 47, 21.
- Fiske, S., Cuddy, A., Glick, P., e Xu, J. (2018). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. In *Social cognition* (pp. 162–214). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315187280-7/model-often-mixed-stereotype-content-susan-fiske-amy-cuddy-peter-glick-jun-xu>
- Flores-Gutiérrez, E., Díaz, J., Barrios, F, Favila-Humara, R., Guevara, M., del Río-Portilla, Y., e Corsi-Cabrera, M. (2007). Metabolic and electric brain patterns during pleasant and unpleasant emotions induced by music masterpieces. *International Journal of Psychophysiology*, 65(1), 69–84.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., e Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3).
- Frid, E. (2019). Accessible digital musical instruments—A review of musical interfaces in inclusive music practice. *Multimodal Technologies and Interaction*, 3(3), 57.
- Frumos, L. (2018). Attitudes and self-efficacy of Romanian primary school teachers towards including children with special educational needs in regular classrooms. *Revista*

Românească pentru Educație Multidimensională, 10(4), 118–135.

- Fuentes, V., García-Domingo, M., Aguilar, P., e Amezcua, T. (2021). La Atención a la Diversidad Funcional en Educación Primaria. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 91–106. <https://doi.org/10.15366/REICE2021.19.1.006>
- Fundació Enciclopèdia Catalana. (1978). *Gran Enciclopèdia Catalana* (Vol. 8). Grup Enciclopèdia Catalana.
- Gabarda, V., Marín, D., e Rodrigo, M. M. (2021). Evaluación de recursos digitales para población infantil. *EDMETIC*, 10, 135–153. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i1.13125>
- Galán, M., e Ursúa, M. (2016). Skinner, contribuciones del conductismo a la educación. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 367, 77–80.
- García, F., e Delgado, M. (2017). Estrategias de enseñanza como respuesta a la diversidad: Concepciones y prácticas del pedagogo terapéutico. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 103–116.
- García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 251–264.
- García, J., López, I., e Sevilla, A. B. (2021). Eficacia de la musicoterapia en el bienestar psicológico y la calidad de vida en personas con discapacidad física y orgánica severa. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 195.
- García, M., García, G., Valencia, L., e Zambrano, F. (2023). La musicoterapia como apoyo socioemocional en jóvenes con discapacidad intelectual. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*.
- García, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. *Centro Universitario Santa Ana*, 1(1), 1–47.
- García, T., Marín, D., e García, E. (2021). Análisis de la diversidad en materiales didácticos de educación primaria. *Etic@net: Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 21(1), 1–27.
- Garrett, M., e Palkki, J. (2021). *Honoring Trans and Gender-Expansive Students in Music Education* (p. 252). Oxford University Press; Scopus. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197506592.001.0001>
- Gaser, C., e Schlaug, G. (2003). Brain structures differ between musicians and non-musicians. *Journal of neuroscience*, 23(27), 9240–9245.
- Gento, S. (2006). Propuesta para una acción educativa de calidad en el tratamiento de la diversidad. *Revista complutense de educación*, 17(2), 13–34.
- Gil, P. (2018). Musicreativizando la formación inicial del profesorado. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, 28, 287–319.
- Gilbert, J. (1983). A comparison of the motor music skills of nonhandicapped and learning disabled children. *Journal of Research in Music Education*, 31(2), 147–155.
- Gillanders, C., de la Fuente, L., Pérez, L., Napal, F., e Fernández, R. (2023). Unha mirada á educación musical na formación inicial do profesorado galego. *Revista Galega de Educación*, 86, 48–51.
- Gillanders, C. (2011). *Los medios en la práctica docente del especialista en educación musical en Galicia*. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/3380>
- Gómez, J. (2022). La música como estrategia para la formación del ser humano integral. *Revista Biumar*, 6(1), 101–102.
- Gómez, T. (2021). Atención a la Diversidad. Conceptualización y su aplicación en Educación Infantil. *RINED: Revista de Recursos para la Inclusión Educativa*, 1(1), 37–48.

- González, A. (2013). *Medidas y estrategias de educación inclusiva: Alumnado con NEE de la ESO en las provincias de Albacete y Murcia*. Universidad de Granada.
- González, J. (2021). Pensamiento transcomplejo en la universidad: Transcomplex thinking in college. *CON-CIENCIA*, 9(1). <https://doi.org/10.53287/unhw3014ij52r>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R., e Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: Estudio preliminar. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 11–24.
- González-Martín, C., e Valls, A. (2018). The Project method in the music area: A teaching and learning methodology to face the challenges of the XXI century society. *REVISTA ELECTRONICA COMPLUTENSE DE INVESTIGACION EN EDUCACION MUSICAL-RECIEM*, 15, 39–60. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.56849>
- Goodley, D. (2017). Dis/entangling critical disability studies. In *Culture–theory–disability. Encounters between Disability Studies and Cultural Studies* (pp. 81–110). transcript. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/31487/627653.pdf?sequence=1#page=82>
- Gordon, R., Jacobs, M. S., Schuele, M., e McAuley, D. (2015). Perspectives on the rhythm–grammar link and its implications for typical and atypical language development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1337(1), 16–25. <https://doi.org/10.1111/nyas.12683>
- Granada, M., Pomés, M., e Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 25, 0–0.
- Greene, J., Caracelli, V., e Graham, W. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational evaluation and policy analysis*, 11(3), 255–274.
- Grence, T. (2022). *Música Nuevo Acordes: 1 Primaria* (Ediciones Santillana).
- Grimsby, R. (2020). “Anything Is Better than Nothing!” Inservice Teacher Preparation for Teaching Students with Disabilities. *Journal of Music Teacher Education*, 29(3), 77–90. Scopus. <https://doi.org/10.1177/1057083719893116>
- Grimsby, R. (2023). “A meeting of equals”: Music educators and special education paraprofessionals in a community of practice. *Research Studies in Music Education*, 45(3), 497–511. Scopus. <https://doi.org/10.1177/1321103X221078521>
- Griswold, P., e Chrobak, D. (1981). Sex-role associations of music instruments and occupations by gender and major. *Journal of Research in Music Education*, 29(1), 57–62.
- Guamán, E., Heras, A., e Valarezo, M. (2020). La diversidad cultural y la problemática con el bullying en el ámbito de la Educación Básica. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(1), 57–62.
- Guan, T., Luo, N., e Matsunobu, K. (2023). Nurturing student ethnic identity through culturally responsive music teaching in China. *International Journal of Music Education*, 41(4), 598–615. Scopus. <https://doi.org/10.1177/02557614221132550>
- Guatusmal, O. (2019). Efectos de la música en el cerebro en la etapa infantil: Revisión desde las neurociencias. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales y Humanas*, 10(2), Article 2. <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.191002.05>
- Guede, A. (2020). ¿Está en riesgo la Educación Especial? La tramitación de la Ley Celaá pese al estado de alarma reactiva la polémica. *20 minutos*. <https://www.20minutos.es/noticia/4241903/0/riesgo-educacion-especial-tramitacion-ley-celaa-estado-alarma-reactiva-polemica/>
- Gutiez, P. (2000). La diversidad sociocultural en el currículum de los centros educativos.

- Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 4(1), 1–13.
- Guzmán, R. (2017). *Musicoterapia para promover mejores procesos de Metacognición en personas con conductas adictivas, realizado en la ciudad de Bogotá, Colombia* [Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/59327>
- Hahn, H. (1985). Toward a politics of disability: Definitions, disciplines, and policies. *The Social Science Journal*.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International journal of music education*, 28(3), 269–289.
- Haya, I., e Rojas, S. (2017). Una mirada inclusiva hacia la normativa educativa: Limitaciones, posibilidades y controversias. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2-bis). <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/277>
- Hemsey de Gainza, V. (1977). *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical: Ensayos y conferencias, 1967-1974*. Buenos Aires: Ricordi.
- Hemsey de Gainza, V. (2002). *Pedagogía Musical*. Lumen.
- Hemsey de Gainza, V. (2010). Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad. *Aula: revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 16, 33–48. <https://doi.org/10.14201/7430>
- Heras-Sevilla, D., Ortega-Sánchez, D., e Rubia-Avi, M. (2021). Conceptualización y reflexión sobre el género y la diversidad sexual. *Perfiles Educativos*, 43(173). <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2021.173.59808>
- Hernández, F., Maquilón, J., e Monroy, F. (2012). Estudio de los enfoques de enseñanza en profesorado de educación primaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 61–77.
- Hernández, G., e Valverde, R. (2023). Musical stimulation as an educational tool for the integral development of students with Autism Spectrum Disorder in the school environment. *REVISTA ELECTRONICA COMPLUTENSE DE INVESTIGACION EN EDUCACION MUSICAL-RECIEM*, 20, 201–214. <https://doi.org/10.5209/reciem.81700>
- Hernández-Hernández, F., e Revelles, B. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: Genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, 37(2 Jul-Oct), 21–48.
- Herrera, J., e Guevara, G. (2019). Las estrategias organizativas y metodológicas para la atención a la diversidad en el aula: Innovar para enseñar. In *Educación inclusiva un debate necesario* (pp. 37–65). Fondo Editorial UNAE.
- Herrera, L., Hernández-Candelas, M., Lorenzo, O., e Ropp, C. (2014). Influencia del entrenamiento musical en el desarrollo cognitivo y lingüístico de niños de 3 a 4 años. *Revista de psicodidáctica*, 19(2), 367–386.
- Higgins, L. (2007). Growth, pathways and groundwork: Community music in the United Kingdom. *International Journal of Community Music*, 1, 23–37. https://doi.org/10.1386/ijcm.1.1.23_1
- Higgins, L. (2012). *Community Music: In Theory and in Practice*. Oxford University Press.
- Hormigos, J. (2012). La sociología de la música. Teorías clásicas y puntos de partida en la definición de la disciplina. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 14, 75–84. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i14.102>
- Hormigos, J., Gómez, M., e Perelló, S. (2017). Música y violencia de género en España. Estudio comparado por estilos musicales. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 76, 75. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i76.4291>
- Hormigos, J., e Martín, A. (2004). La construcción de la identidad juvenil a través de la música.

- RES. *Revista española de sociología*, 4, 259–270.
- Horsley, S., e Woodford, P. (2015). *Facing the music: Pursuing social justice through music education in a neoliberal world*.
- Huang, H., e Diamond, K. (2009). Early childhood teachers' ideas about including children with disabilities in programmes designed for typically developing children. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56(2), 169–182.
- Humphreys, J. (1997). Sex and Geographic Representation in Two Music Education History Books. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 131, 67–86.
- Huss, M., Verney, J., Fosker, T., Mead, N., e Goswami, U. (2011). Music, rhythm, rise time perception and developmental dyslexia: Perception of musical meter predicts reading and phonology. *Cortex*, 47(6), 674–689. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2010.07.010>
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special education*, 27(2), 77–94.
- Incognito, O., Scaccioni, L., e Pinto, G. (2022). The impact of a music education program on meta-musical awareness, logical-mathematical, and notational skills in preschoolers. *International Journal of Music Education*, 40(1), 90–104.
- Iniesta, R. (2014). Música/cuento: Un sistema emocional en clave de bucle retroactivo. *Revista internacional de sistemas*, 19, 47–61.
- Instituto Galego de Estatística. (2024). *Persoas segundo a lingua na que falan habitualmente por idade. Galicia e provincias*. Xunta de Galicia. Recuperado de <https://www.ige.gal>
- Itard, J. (1801). *Memoria e informe sobre Victor de I'Aveyron*. Alianza Editorial.
- Jara-Villarroel, C. (2023). La feminización de la docencia en la investigación científica: Una revisión integrada. *Revista Punto Género*, 19, 288–322.
- Jauset, J. (2012). *Música y neurociencia: La musicoterapia sus fundamentos, efectos y aplicaciones terapéuticas* (Editorial UOC). Editorial UOC.
- Jia, N., e Yang, C. (2022). The approaches and methods of music psychology in the relationship between music emotion and cognition in music teaching activities. *Frontiers in Psychology*, 13. Scopus. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1011249>
- Johnson, E., e LaGasse, A. B. (2022). Musical Creativity in Autism: Exploring Growth through Collaborative Peer Interaction. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(1), 139–153. Scopus. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1940883>
- Joliat, F., e Terrien, P. (2021). Music at school: Affiliative and intercultural projects at the service of the OECD Education 2030 Project. *QUESTIONS VIVES-RECHERCHES EN EDUCATION*, 35. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.5584>
- Jorrín, I., Fontana, M., e Rubia, B. (2021). *Investigar en Educación*. Editorial Síntesis.
- Jose, B., Berry, M., e Andrews, L. (2019). Course format and student learning styles: A comparison of political science courses. *American Journal of Distance Education*, 33(4), 262–275.
- Justel, N., e Diaz, V. (2012). Plasticidad cerebral: Participación del entrenamiento musical. *Suma Psicológica*, 19(2), 97–108.
- Kallio, A., Marsh, K., Westerlund, H., Karlsen, S., e Sæther, E. (2021). Introduction: The Politics of Diversity in Music Education. In A. Kallio, H. Westerlund, S. Karlsen, K. Marsh, e E. Sæther (Eds.), *The Politics of Diversity in Music Education* (Vol. 29, pp. 1–11). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-65617-1_1
- Kaplan, I., e Lewis, I. (2013). *Promoting inclusive teacher education: Introduction*. UNESCO.
- Khursheed, F., Inam, A., e Abiodullah, M. (2020). Teachers' Attitudes towards Inclusive Education. *JIE*, 4(1).
- Knoblauch, A. (1890). On disorders of the musical capacity from cerebral disease. *Brain*, 13(3),

317–340.

- Koskela, M. (2022). *Democracy through pop?: Thinking with intersectionality in popular music education in finnish schools* (STUDIA MUSICA). Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/7580/Koskela%20Minja_Democracy%20through%20pop.%20Thinking%20with%20intersectionality%20in%20Popular%20Music%20Education%20in%20Finnish%20schools_Sibelius%20Academy_2022_Studia%20Musica.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Koskela, M., Kuoppamäki, A., Karlsen, S., e Westerlund, H. (2021). The paradox of democracy in popular music education: Intersectionalizing “youth” through curriculum analysis. *The politics of diversity in music education*, 135–149.
- Kossyvaki, L., e Curran, S. (2020). The role of technology-mediated music-making in enhancing engagement and social communication in children with autism and intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 24(1), 118–138. Scopus.
<https://doi.org/10.1177/1744629518772648>
- Laato, S., Laine, T., e Sutinen, E. (2019). Affordances of music composing software for learning mathematics at primary schools. *Research in Learning Technology*, 27.
- Laforgue, N. (2020). *La música que no suena. Ausencia de la música popular en las instituciones educativas españolas y el potencial del rap en la valoración de identidades no hegemónicas*. 181–188.
- Larnia, M., Guerrero, L., Casas-Apayco, L., e Bobadilla, C. (2021). Eficacia de la musicoterapia para reducir la ansiedad dental en niños con discapacidad. *Revista De Odontopediatría Latinoamericana*, 11(1).
- Lázaro, G., Serrano, P. R., e García, A. R. (2021). Revisión y estado actual de la inclusión educativa: Desde un enfoque teórico y normativo. *Nuevos escenarios educativos: hacia el Horizonte 2030*, 1003–1012.
- León, M. (2012). *Educación inclusiva: Evaluación e intervención didáctica para la diversidad*. Síntesis.
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. Boletín Oficial del Estado, núm. 103, pp. 9640-9644. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1982-9983>
- Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas. Boletín Oficial del Estado, núm. 255, pp. 1-17
- Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. Boletín Oficial del Estado, núm. 289, pp. 43187-43195. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2003-22066>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, núm. 238, pp. 28927-28942.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 307, pp. 45188-45220. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-24252>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, pp. 17158-17207. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, pp. 122868-122953.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 159, pp. 20652-20662. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-12777>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, pp. 97858-97921. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12886>
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes. Boletín Oficial del Estado, núm. 278, pp. 33157-33167. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-24268>
- Linares, S. (2020). Estrategias de enseñanza para la integración del conocimiento autodidacta y académico en Educación Musical. *Propuestas Educativas*, 2(3), 66–87.
- Llamedo, G. (2021). “Plantar un rizoma” en la Universidad de Oviedo: Investigar e innovar desde lo múltiple. In L. Villalustre e M. Cueli, *Avances y contribuciones en I+D+I desde las diferentes ramas de conocimiento* (pp. 33–41). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo. <http://hdl.handle.net/10651/61116>
- Llorent, V., e Álamo, M. (2019). La formación inicial del profesorado en las actitudes hacia la diversidad cultural. Validación de una escala. *Papeles de población*, 25(99), 187–208.
- Lomax, A. (1962). Song structure and social structure. *Ethnology*, 1(4), 425–451.
- López, J. (2019). La conceptualización de la discapacidad a través de la historia: Una mirada a través de la evolución normativa. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 69(273–2), 835. <https://doi.org/10.22201/fder.24488933e.2019.273-2.68632>
- López, J., Pozo, S., Vázquez, E., & López, E. J. (2020). *Análisis de la incidencia de la edad en la competencia digital del profesorado preuniversitario español*.
- López, M. (2009). La formación de los maestros de Educación Infantil para la comprensión de la música y su uso didáctico en Galicia. *REIFOP*, 1(12), 107.120.
- López, M., Sánchez, M., e Peirats, J. (2021). Los recursos educativos digitales en la atención a la diversidad en Educación Infantil. *Innoeduca : international journal of technology and educational innovation*. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i2.12256>
- López, N. (2019). Educación musical y currículo en la enseñanza primaria española: De la legislación general a la concreción autonómica. *Revista da Abem*, 26(41).
- Lorenzo, A. (2019). Música para el desarrollo de la conciencia emocional. *PUBLICACIONES*, 49(2), 191–213.
- Lorenzo, O., Herrera, L., Hernández-Candelas, M., e Badea, M. (2014). Influence of music training on language development. A longitudinal study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 128, 527–530.
- Lorenzo, S., Escandell, M., e Castro, J. (2015). La enseñanza de música en el siglo XXI. *El Guiniguada. a. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 24, 50–64.
- Lutz, H., Vivar, M., e Supik, L. (2016). *Framing intersectionality: Debates on a multi-faceted concept in gender studies*. Routledge.
- Machover, T. (2004). Shaping minds musically. *BT Technology Journal*, 22(4), 171–179.
- Macrides, E., e Angeli, C. M. (2019). Technological Pedagogical Content Knowledge and the Inclusion of Affect in the Design of Technology-Enhanced Music Lessons. *AERA Online Paper Repository*.
- Malagarriga, T., e Pérez, J. (2008). Los materiales para hacer música: Protagonistas de un programa de innovación, formación del profesorado e investigación en las escuelas de 0-3 años. *Eufonía: didáctica de la música*.

- Mansikka, J., Westvall, M., e Heimonen, M. (2018). Critical aspects of cultural diversity in music education: Examining the established practices and cultural forms in minority language schools in Finland. *INTERCULTURAL EDUCATION*, 29(1), 59–76. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1404784>
- Marín-Liébaná, P., e Nicolás, A. (2021). Analysis of the musical repertoire in elementary textbooks. A critical approach from students' preferences. *Revista Electronica Complutense de Investigacion en Educacion Musical*, 18, 15–25. Scopus. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.64607>
- Martí, J. (2000). *Más allá del arte, la música como generadora de realidades sociales* (Barcelona: Deriva).
- Martínez, C. (2019). Análisis de la transmisión cultural de los libros de texto de música en Educación Primaria. *RELATEC: revista latinoamericana de tecnología educativa*.
- Martínez, F. (2002). *El cuestionario: Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Laertes.
- Martínez, I. (2013). *Evaluación de la calidad de los planes de mejora para atender a la diversidad en educación secundaria*. Universidad de Granada.
- Martínez, J., e Rodríguez, J. (2010). El currículum y el libro de texto. Una dialéctica siempre abierta. In *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 246–268). Morata.
- Martínez-Carrasco, V. (2020). *Ley Celaá, un ataque frontal a la libertad educativa*. <https://www.laopiniondemurcia.es/opinion/2020/11/22/ley-celaa-ataque-frontal-libertad-34583193.html>
- Martín-Fernández, J., Burunat, I., Modrono, C., González-Mora, J., e Plata-Bello, J. (2021). Music style not only modulates the auditory cortex, but also motor related areas. *Neuroscience*, 457, 88–102.
- Mateos-Moreno, D. (2008). La falacia de la educación musical en primaria. *Revista Música y Educación*, 21(74), 131–135.
- Mateu-Luján, B. (2021). ¿Estamos tan mal? La Educación Musical en España respecto a Alemania y Austria. *Revista Electrónica de LEEME*, 48, Article 48. <https://doi.org/10.7203/LEEME.48.21552>
- Matildes, O. (2021). Musicoterapia, estrategia de intervención psicopedagógica en la discapacidad intelectual infantil. *Uso de resultados de investigaciones educativas para el diseño de estrategias de mejora*, 55.
- Mayo, M. (2022). Formación docente para la atención a la diversidad en el grado en maestro/a en Educación Infantil y Primaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 15(2), 166–182.
- Meneses, J., e Rodríguez-Gómez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*. FUOC.
- Mesías, J. (2012). *Fotografía y educación de las artes visuales: El fotoactivismo educativo como estrategia docente en la formación del profesorado*. Universidad de Granada.
- Miranda, M., Burguera, J., e Arias, J. M. (2015). La atención a la diversidad en los centros de secundaria: Diseño y propiedades de un cuestionario de opinión dirigido a orientadores. *Investigar con y Para la Sociedad; Bubok: Cádiz, Spain*, 103–112.
- Moliner, L., Cabedo-Mas, A., e Gomez-Sanchez, E. (2022). Aprendizaje servicio y educación musical: Nuevos horizontes formativos para una ciudadanía comprometida. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 27(96), e5790347.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., e Pérez, M. (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Graó.
- Monmany, M. (2017). Acerca de la educación musical. *Revista electrónica de LEEME*, 13, 18–

- Montánchez, M. (2014). *Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva: Un estudio exploratorio*. Universitat de Valencia.
- Montenegro, M. (2020). Educación Inclusiva. Un estudio sobre la percepción del profesorado. In *Teoría y práctica en investigación educativa: Una perspectiva internacional* (pp. 32–38). Dykinson.
- Montes, J. (2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. *Pulso. Revista de educación*, 28, Article 28. <https://doi.org/10.58265/pulso.4939>
- Montoya, J. (2017). El recorrido de las metodologías de principios del siglo XX en la enseñanza de la música en España: Aproximación bibliográfica e interpretativa. *Anuario Musical*, 72, 219–232.
- Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S., e Besson, M. (2009). Musical Training Influences Linguistic Abilities in 8-Year-Old Children: More Evidence for Brain Plasticity. *Cerebral Cortex*, 19(3), 712–723. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhn120>
- Mosia, P. (2014). Threats to inclusive education in Lesotho: An overview of policy and implementation challenges. *Africa Education Review*, 11(3), 292–310.
- Moya, L. (2022). Teoría tullida. Un recorrido crítico desde los estudios de la discapacidad o diversidad funcional hasta la teoría CRIP. *Revista Internacional de Sociología*, 80(1), Article 1. <https://doi.org/10.3989/ris.2022.80.1.20.63>
- Muntaner, J., Rosselló, M., e De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio siglo XXI*, 34(1 Marzo), 31–50.
- Murillo, L, Ramos, D., García, I., e Sotelo, M. A. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1–25. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40060>
- Muszkat, M. (2012). Música, neurociência e desenvolvimento humano. *A música na escola*, 67–71.
- North, A., e Hargreaves, D. (2008). *The Social and Applied Psychology of Music*. OUP Oxford.
- North, A., e Hargreaves, D. (2010). Music and marketing. In *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (pp. 909–930). Oxford University Press.
- Norton, A., Winner, E., Cronin, K., Overy, K., Lee, D., e Schlaug, G. (2005). Are there pre-existing neural, cognitive, or motoric markers for musical ability? *Brain and cognition*, 59(2), 124–134.
- Observatorio de la Cultura. (2016). Informe sobre el estado de la cultura en España 2016. La cultura como motor del cambio. *Fundación Alternativas*, 186.
- Observatorio Estatal de la Discapacidad. (2022). *Estudio diagnóstico. La trata de mujeres y niñas con discapacidad con fines de explotación sexual en España*. <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/6549>
- Olabuénaga, J. I. R., Aristegui, I., e Melgosa, L. (2002). *Cómo elaborar un proyecto de investigación social*. Universidad de Deusto.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement Basingstoke: Macmillan Education*.
- ONU. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. 217 A(III). <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html>
- Orde do 8 de setembro do 2021 pola que se desenvolve o Decreto 229/2011, do 7 de decembro, polo que se regula a atención á diversidade do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia nos que se imparten as ensinanzas establecidas na Ley Orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación. Diario Oficial de Galicia, núm. 28,

pp. 10301 https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220210/AnuncioG0598-040222-0001_es.html

- Orellana, D. M., e Sánchez, M. C. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Revista de investigación educativa*, 24(1), 205–222.
- Orzolek, D. C. (2023). From the Academic Editor: Intersectionality and Music Education. *Music Educators Journal*, 109(3), 21–22.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *International Journal of Surgery*, 88, 105906. <https://doi.org/10.1016/j.ijso.2021.105906>
- Palacios. (2001). El concepto de musicoterapia a través de la historia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 42, 19–31.
- Palazón, J. (2016). Software musical y sus posibilidades didácticas: Una panorámica para los estudiantes del Máster de Secundaria en la especialidad de Música. *Scielo Analytics*, 17.
- Pandeireteiras sen Fronteiros. (2023). PanSenFron e a música como vehículo na cohesión comunitaria. *Revista galega de educación*, 86, 38–41.
- Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares: Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó, 1996.
- Pardo, M. (2009). *Música y sociedad en Colombia: Traslaciones, legitimaciones e identificaciones*. Editorial Universidad del Rosario.
- Parra-Abaúnza, N. (2022). Del «desorden a la diversidad». Una revisión de los modelos para la intervención social en la infancia y la adolescencia trans en el Estado español. *Prospectiva*, 34, 309–332. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i34.11950>
- Parrilla, A. (1996). Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración. *Bilbao: Mensajero*.
- Parrilla, A., Susinos, T., Gallego-Vega, C., e Martínez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: Cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 31(89), 145–156.
- Pascual, P. (2002). *Didáctica de la Música*. Petrice Hall.
- Patel, A. (2011). Why would musical training benefit the neural encoding of speech? The OPERA hypothesis. *Frontiers in psychology*, 2, 142.
- Peirats, J., e Cortés, S. (2016). El proceso de inclusión en un aula de comunicación y lenguaje. Percepciones de la comunidad educativa. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 91–102.
- Pelaez, M. (2008). La importancia de la música en la escuela. *Innovación y experiencias educativas*.
- Peñalba, A. (2017). La defensa de la educación musical desde las neurociencias. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 109–127.
- Peñalba, A., Valles, M., Partesotti, E., Sevillano, M., e Castañón, R. (2019). Accessibility and participation in the use of an inclusive musical instrument: The case of MotionComposer. *Journal of Music, Technology & Education*, 12(1), 79–94.
- Pereira, E., Gillanders, C., e Chao-Fernández, R. (2022). Prácticas pedagógicas y competencia digital del docente de música de Educación Primaria durante la pandemia: Un estudio comparativo entre Galicia (España) y Goiás (Brasil). *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 9, 162–179.

- Pérez, J., e del Basto, L. (2011). Formación ciudadana por medio de la música andina colombiana: Hacia la consolidación del sentido de pertenencia y la identidad cultural. *Revista perspectivas educativas*, 4, 241–261.
- Pérez, V. (2022). *Música para la justicia social: El flamenco como recurso para la intervención socioeducativa (de la tradición oral al academicismo)*.
- Perlovsky, L., Cabanac, A., Bonniot-Cabanac, M., e Cabanac, M. (2013). Mozart effect, cognitive dissonance, and the pleasure of music. *Behavioural brain research*, 244, 9–14.
- Pestana, F. (2022). Dinamismo del pensamiento transcomplejo en el quehacer científico-investigativo I. *Revista Transdisciplinaria del Saber*, 3.
- Phokha, P., Saepueng, C., e Jirotkul, S. (2023). A Kod-Orffian Methodology: Development of Music Education for the Thai Elementary Context. *International Journal of Learner Diversity and Identities*, 30(1), 21–36. Scopus. <https://doi.org/10.18848/2327-0128/CGP/v30i01/21-36>
- Pierce, R. (2013). Student performance in a flipped class module. *Society for information technology & teacher education international conference*, 942–954. <https://www.learntechlib.org/p/48235/>
- Pieridou, A. (2021). Identity, inclusion and compassionate love in an intercultural living curriculum: Re-imagining cultural heritage in contemporary times for a new european cultural identity. Musichild™ publications for inclusive music education resources. *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación*, 1.
- Pinaque, M. (2021). *Os materiais didácticos dirixidos ao alumnado con trastorno do espectro autista (TEA): Análise da percepción do profesorado de educación primaria de Galicia*. Universidade de Santiago de Compostela.
- Pino, Á., e Viladot, L. (2022). Inclusion of visually students. What are the training needs of music teachers? Inclusió de l'alumnat amb discapacitat visual. Quines són les necessitats de formació del professorat de música? *Artseduca*, 31, 35–47. Scopus. <https://doi.org/10.6035/artseduca.5956>
- Prieto, R. (2001). El perfil del maestro de primaria especialista en educación musical. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 40, 175–185.
- Pucciani, D. (1983). Sexism in music education: Survey of the literature, 1972–1982. *Music educators journal*, 70(1), 49–73.
- Puig de la Bellacasa, R. (1990). Concepciones, paradigmas y evolución de las mentalidades sobre la discapacidad. *Discapacidad e información*, 14, 63–96.
- Pujolàs, P. (2002). Enseñar juntos a los alumnos diversos es posible. *Cuadernos de pedagogía*.
- Pujolàs, P., Álvarez-Ossorio, A., e Espinosa, J. (2011). Educación especial e inclusión educativa estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas. *Ponencia de Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. UNESDOC: OREALC*.
- Quinn, G., Degener, T., Bruce, A., Burke, C., Castellino, J., Kenna, P., Kilkelly, U., e Quinlivan, S. (2002). *Human rights and disability*. New York and Geneva: United Nations.
- Quiroga, P. (2010). La evolución de la atención a la diversidad del alumnado de educación primaria a lo largo de la historia. *Rev. Dig. Prof. Ens*, 8, 1–15.
- Ramos, M. (2023). Decodificando el diseño universal para el aprendizaje: ¿qué evidencia empírica lo respalda? *Supervisión* 21, 68(68).

- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 52, pp. 19349-19420. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2014-2222>
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Boletín Oficial del Estado, núm. 131, pp. 15868-15874. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-13278>
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. Boletín Oficial del Estado, núm. 289, pp. 95635-95673. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12632>
- Rial-Pereira, A., e Serrano-Soria, F. (2021). *Musicoterapia e infancia en relación a los comportamientos disruptivos*.
- Riaño, M., Murillo, A., e Tejada, J. (2022). Educación musical, creatividad y tecnología: Un estudio exploratorio sobre estrategias docentes y actividades creativas con software ex novo. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 41–63.
- Robles, J., Giménez, F. J., Abad, M. T., e Robles, A. (2015). El desarrollo curricular del deporte según la percepción del profesorado desde una perspectiva cualitativa. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 27, 98–104.
- Rodríguez, A., Gallego, J., Navarro, A., e Caurcel, M. J. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. *Psicoperspectivas*, 20(1), 18–30.
- Rodríguez, A., e Iglesias, L. (2014). La cultura Hip Hop: Revisión de sus posibilidades como herramienta educativa. *La cultura hip hop: revisión de sus posibilidades como herramienta educativa*, 163–182.
- Rodríguez, G., Gil, J., e García, E. (1999). Metodología de la Investigación Cualitativa, 2da. *Málaga: Ediciones Aljibe, SL*.
- Rodríguez, J., López, S., Marín, D., e Castro, M. (2020). Materiales didácticos digitales y coronavirus en tiempos de confinamiento en el contexto español. *Praxis educativa*, 15.
- Rodríguez, J., e Montero, M. L. (2004). Indefinición terminológica y tecnología educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 22, 51–65.
- Rodríguez, M., Jenaro, C., e Castaño, R. (2023). Un estudio comparativo del compromiso de las familias y profesorado con la inclusión educativa. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 11(1), 139–162.
- Rogero, J. (2003). El marco ideológico de la LOCE y los MRPs. *Tabanque: revista pedagógica*. [https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/183911/document%20\(199\).pdf?sequence=1](https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/183911/document%20(199).pdf?sequence=1)
- Roig-Vila, R., Mengual-Andrés, S., e Quinto-Medrano, P. (2015). Conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares del profesorado de Primaria. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 22(45), 151–159.
- Rojas, D., Angulo, G., e Rodríguez, R. (2018). Efectos de la Musicoterapia en el Trastorno de Espectro Autista. *Revista de educación inclusiva*, 11(1), 175–192.
- Roman, J., Peñafiel, M., Alvear, L., Chavez, R., e Vinuesa, M. (2021). Modelos pedagógicos aplicados en educación inicial. *Espacios*, 42, 97–106. <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42n01p08>
- Romañach, J., e Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro de Vida Independiente*, 5, 1–8.
- Romero, E. (2017). La música y el desarrollo integral del niño. *Revista enfermería Herediana*, 1(10), 9–13.

- Roqueñí, E. U. (2018). Sinfonía en la sombra: Maria Anna Mozart. *X Congreso virtual sobre Historia de las Mujeres*, 933–940.
- Rosa, E., Chao, R., e Guillaenders, C. (2022). Prácticas pedagógicas y competencia digital del docente de música de Educación Primaria durante la pandemia: Un estudio comparativo entre Galicia (España) y Goiás (Brasil). *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 9, 162–179. <https://doi.org/10.17979/digilec.2022.9.0.9117>
- Rosa-Napal, F. (2015). *La formación musical del futuro profesorado de educación primaria* [Universidade da Coruña]. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/15952>
- Rosa-Napal, F., Muñoz-Carril, P.-C., González-Sanmamed, M., e Romero Tabeayo, I. (2021). Musical expression in the training of future primary education teachers in Galicia. *International Journal of Music Education*, 39(1), 50–65.
- Rosenthal, R., e Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 3(1), 16–20.
- Rosero-Calderón, M., Delgado, D., Ruano, M., e Criollo-Castro, C. (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista Unimar*, 39(1), 96–106.
- Ruiz, C. (2002). *Instrumentos de investigación educativa. Procedimientos para su diseño y validación*. Barquisimeto, Venezuela: CIDEG.
- Ruiz, G., e Álvarez, A. (2016). Music education at hospital schools in Spain and Sweden: Paths between governing and knowledge. *European Education*, 48(4), 258–273.
- Rushton, R., e Kossyvaki, L. (2021). Using Musical Play with children with profound and multiple learning disabilities at school. *British Journal of Special Education*, 47(4), 489–509.
- Sabbatella, P. (2008). Educación Musical Inclusiva: Integrando perspectivas desde la Educación Musical y la Musicoterapia Educativa. *MÚSICA. ARTE. DIÁLOGO. CIVILIZACIÓN.*, 256–268.
- Saddler, H. (2014). Researching the influence of teaching assistants on the learning of pupils identified with special educational needs in mainstream primary schools: Exploring social inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(3), 145–152.
- Sáenz, S., e Chocarro, E. (2019). La atención a la diversidad desde la perspectiva del profesorado. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(82), 789–809.
- Salvador, K., e Sierzeqa, A. (2023). Characteristics and Formative Experiences of DEI Leaders in Music Education Professional Associations. *Journal of Research in Music Education*, 71(2), 133–154. <https://doi.org/10.1177/00224294221123076>
- Samuels, K. (2014). Enabling Creativity: Inclusive music practices and interfaces. *International Conference on Live Interfaces (ICLI) 2014*, 5–6.
- Sánchez, C. (2003). Complementaridad metodológica en los proyectos de investigación. In S. Castillo e A. Medina, *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales* (pp. 253–266). Universitas.
- Sánchez, C. (2013). *Infancias Nómadas. Educando el derecho a la movilidad*. Miño y Dávila.
- Sánchez, J., Alba, C., e Zubillaga, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista de educación*.
- Sánchez, S., e Epelde, A. (2014). Cultura de Paz y Educación Musical en contextos de Diversidad Cultural. *Revista de Paz y Conflictos*, 7, 79–97.
- Sánchez, S., Pedraza, I., e Donoso, M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA?: Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordón: Revista de pedagogía*, 74(3), 51–66.

- Sanhueza, S., Cardoná, M., Herrera, V., Berlanga, M., e Friz, M. (2021). Sensibilidad intercultural en el alumnado y su relación con la actitud y estilo docente del profesorado ante la diversidad cultural. *Interciencia*, 46(6), 256–264.
- Sanz-Simón, L. (2022). Cambios, inclusión y propuestas respecto al vocabulario relativo a la discapacidad. *Revista de Investigación Lingüística*, 25, 285–308. <https://doi.org/10.6018/ril.523991>
- Schlaug, G. (2015). Musicians and music making as a model for the study of brain plasticity. *Progress in brain research*, 217, 37–55.
- Schlaug, G., Norton, A., Overy, K., e Winner, E. (2005). Effects of music training on the child's brain and cognitive development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060(1), 219–230.
- Schmid, L., DeMoss, L., Scarbrough, P., Ripple, C., White, Y., Dawson, G. (2020). An investigation of a classroom-based specialized music therapy model for children with autism spectrum disorder: Voices together using the VOICSS™ method. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 35(3), 176–185. <https://doi.org/10.1177/1088357620902505>
- Schmithorst, V., e Holland, S. (2003). The effect of musical training on music processing: A functional magnetic resonance imaging study in humans. *Neuroscience letters*, 348(2), 65–68.
- Schulz, J., e Turnbull, A. (1984). Mainstreaming handicapped students: A guide for classroom teachers. *Allin & Bacon, Inc.* <https://cir.nii.ac.jp/crid/1130000795758409344>
- Schwartz, E. (1985). Talking with your music teacher: A guide to meaningful discussions about music and the learning disabled student. *Journal Reading, Writing, and Learning Disabilities*, 1(3), 29–33.
- Schweppe, A., e Schweppe, R. (2010). Cúrate con la Música. *Barcelona: Ediciones Robinbook.*
- Serrano, R.. (2005). Música y desarrollo cognitivo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 393–402.
- Shakespeare, T. (2004). Social models of disability and other life strategies. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 6(1), 8–21.
- Shannon, B. (2016). Comprehensive for who? Neoliberal directives in Australian 'comprehensive' sexuality education and the erasure of GLBTIQ identity. *Sex Education*, 16(6), 573–585.
- Shehan, P. (1977). A brief study of music education for exceptional children in Ohio. *Contributions to Music Education*, 5, 47–53.
- Simmons, B. (2021). From living to lived and being-with: Exploring the interaction styles of children and staff towards a child with profound and multiple learning disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 657–670.
- Sisto, M., Pérez-Fuentes, M., Gázquez-Linares, J., e Molero-Jurado, M. (2021). Actitudes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad: Variables relativas al profesorado ya la organización escolar en Educación Primaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(1).
- Sneed, D. (2021). Disability and infanticide in ancient Greece. *Hesperia: The Journal of the American School of Classical Studies at Athens*, 90(4), 747–772.
- Soles, E., Porto, M., e Incalla, D. (2022). La música: Su importancia “inadvertida” para el desarrollo del niño. *Paidagogo*, 4(1), Article 1. <https://doi.org/10.52936/p.v4i1.102>
- Solís, P., e Arroyo, D. (2022). Actitudes docentes hacia alumnos con discapacidad, punto de partida para la educación inclusiva: Una perspectiva de género, edad y experiencia previa. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 15(30), 83–83.

- Stein, M. (2017). Disability human rights. In *Nussbaum and law* (pp. 3–49). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315090412-1/disability-human-rights-michael-ashley-stein>
- Suárez-Rodríguez, J., Almerich, G., Díaz-García, I., e Fernández-Piqueras, R. (2012). Competencias del profesorado en las TIC: Influencia de factores personales y contextuales. *Universitas psychologica*, 11(1), 293–309.
- Tardif, C., Boucher, H., Lane, J., Barbeau, A. (2023). Music performance anxiety in children 9–12 years old in a music program. *Psychology in the Schools*. <https://doi.org/10.1002/pits.23079>
- Tárraga-Mínguez, R., Vélez-Calvo, X., Pastor-Cerezuela, G., e Fernández-Andrés, M. (2020). Las actitudes del profesorado de educación primaria hacia la educación inclusiva en Ecuador. *Educação e Pesquisa*, 46.
- Tello, R. (2019). La música en el desarrollo cognitivo, la música como herramienta neurodidáctica y análisis de su relevancia en el currículo nacional de educación general básica del Ecuador. *Memorias del quinto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: Aprendizaje en la sociedad del conocimiento: modelos, experiencias y propuestos*, 884–893.
- Tiwari, A., Das, A., e Sharma, M. (2015). Inclusive education a “rhetoric” or “reality”? Teachers’ perspectives and beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 52, 128–136.
- Toboso, M., Ferreira, M., Díaz, E., Fernández-Cid, M., e Villa, N. (2021). Sobre la educación inclusiva en España: Políticas y prácticas. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 14(2/2), 237–262.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículo integral*. Ed. Morata SL.
- Torres, J., e Fernández, J. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: Análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(1), 177–200.
- Tresgallo, E. (2022). *Violencia escolar entre iguales: Tercer Ciclo de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Galicia*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Turino, T. (2008). *Music as Social Life: The Politics of Participation*. University of Chicago Press.
- Udakarn, N., Sapaso, P., e Kaenampornpan, P. (2022). The Leonard Bernstein Music Method Education Model: Young People’s Concerts for Thai Primary Students. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22(16), 63–73. Scopus. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v22i16.5601>
- Unesco. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Unesco.
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137>
- Urrutia, P. N., e Le-Quesne, V. M. (2005). La identidad cultural como fuente de aprendizaje significativo. *Geoenseñanza*, 10(2), 219–234.
- Vaamonde-Sánchez, R., Arriaga-Sanz, C., e Cabedo-Mas, A. (2021). Strategies for the transformation of conflicts with time in the music classroom: A study from teachers’ voices. *Revista Internacional de Educación Musical*, 9(1), 63–72. <https://doi.org/10.1177/23074841211046715>
- Valencia-Peris, A., Mínguez Alfaro, P., e Martos i García, D. (2020). La formación inicial del profesorado de Educación Física: Una mirada desde la atención a la diversidad. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 37, 597–604.

- Vallés, A. M., e López, E. (2019). ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD MEDIANTE LA APLICACIÓN DEL DISEÑO UNIVERSAL EN LAS DIFERENTES ETAPAS EDUCATIVAS. *CRÓNICA. REVISTA DE PEDAGOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA*, 4, 95–110.
- Vega, E., e Rivera, E. (2023). Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes y futuros docentes: Una revisión de la literatura de tres instrumentos. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 18(1), Article 1. <https://doi.org/10.15359/rep.18-1.8>
- Vega-Caro, L., Vico Bosch, A., e Recio Moreno, D. (2021). *Nuevas formas de aprendizaje en la era digital: En busca de una educación inclusiva* (Dykinson). Dykinson.
- Velecela, M. (2020). La educación musical en la formación integral de los niños. *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte*, 7, Article 7. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/revpos/article/view/3018>
- Venegas, J., e Fernández, P. (2020). Estudio comparativo del currículum educativo musical en países de la Unión Europea. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 2(2), 79–88.
- Vergara, G., e Cuentas, H. (2015). Actual vigencia de los modelos pedagógicos en el contexto educativo. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales, Extra 6*, 914–934.
- Vernia, A. (2019). *La atención a la diversidad de género en la formación musical. Responsabilidad docente*.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1).
- Vicente, G. (2010). El libro de texto en educación musical. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(5), 3.
- Vicente, G. (2023). Music in Early Childhood Education: Generalist teachers versus specialist teachers. *Cuadernos del profesorado*, 16(32), 29–38.
- Vicente, G., e Sanchez, J. (2021). The Music Education textbook in the 21st century: A fossil or a trend? *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 51(2), 375–395. Scopus.
- Vicente, M. (2012). *Os materiais didácticos e musicais en educación infantil. Un estudo descritivo e interpretativo da percepción docente en Galicia*. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/3629>
- Vicente, R., Cores, A., e Rodríguez, J. (2019). La percepción de los docentes de Primaria sobre los materiales didácticos digitales musicales. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 18(2). https://dehesa.unex.es:8443/flexpaper/template.html?path=https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/10435/1/1695-288X_18_2_31.pdf#page=1
- Vicente, R., e Rodríguez, J. (2018). La opinión del profesorado de Galicia sobre los materiales didácticos y musicales en educación infantil. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 19–44. <https://doi.org/10.30827/PUBLICACIONES.V52I2.21973>
- Vidal, M., Marín, D, e López, S. (2022). *Guía de buenas prácticas para familias y docentes. Recomendaciones para el uso de la tecnología en Educación Infantil*.
- Vílchez, N. (2000). Nuevas tecnologías: La didáctica del siglo XXI. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 13(44), 109–120.
- Villaescusa, I. (2022). La accesibilidad, una clave para la inclusión educativa: Accesibilidad e inclusión educativa. *Journal of Neuroeducation*, 3(1).
- Volk, T. (1993). The History and Development of Multicultural Music Education as Evidenced in the Music Educators Journal, 1967-1992. *Journal of Research in Music Education*,

- vo(2), 137–155. <https://doi.org/10.2307/3345404>
- Waldschmidt, A. (2017). Disability Goes Cultural: The Cultural Model of Disability as an Analytical Tool. In A. Waldschmidt, H. Berressem, e M. Ingwersen (Eds.), *Culture—Theory—Disability* (pp. 19–28). transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839425336-003>
- Walworth, D. (2010). Effect of live music therapy for patients undergoing magnetic resonance imaging. *Journal of music therapy*, 47(4), 335–350.
- Warnock, M. (1978). *Special educational needs: Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people* (Vol. 7212). Stationery Office Books (TSO).
- Welch, G. (2022). Reflections on the concept of musical development. *British Journal of Music Education*, 39(1), 92–105. Scopus. <https://doi.org/10.1017/S0265051721000310>
- Whitelaw, J. (2021). Collage Praxis: What Collage Can Teach Us about Teaching and Knowledge Generation. *Journal of Language and Literacy Education*, 17(1), n1.
- Wong, M. (2021). Fostering musical creativity of students with intellectual disabilities: Strategies, gamification and re-framing creativity. *Music Education Research*, 23(1), 1–13. Scopus. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1862777>
- Wong, M., Chan, E., e Chik, M. (2019). Primary Music Teachers' Efficacy in Hong Kong's Inclusive Classrooms. *Music Education Research*, 21(5), 517–528. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1670151>
- Woo, E. (2001). Harold B. Rhodes; Inventor of Electric Piano. *Los Angeles Times*. <https://www.latimes.com/archives/la-xpm-2001-jan-01-me-7194-story.html>
- Yamashita, S., Iwai, K., Akimoto, T., Sugawara, J., e Kono, I. (2006). Effects of music during exercise on RPE, heart rate and the autonomic nervous system. *The Journal of sports medicine and physical fitness*, 46, 425–430.
- Yanchar, S., e Williams, D. (2006). Reconsidering the compatibility thesis and eclecticism: Five proposed guidelines for method use. *Educational researcher*, 35(9), 3–12.
- Yáñez, B. (2011). Musicoterapia en el paciente oncológico. *Cultura de los Cuidados. Año XV*, 1(29). <https://doi.org/10.7184/cuid.2011.29.07>
- Zhang, Q., Hu, J., Wei, L., Jia, Y., e Jin, Y. (2019). Effects of dance therapy on cognitive and mood symptoms in people with Parkinson's disease: A systematic review and meta-analysis. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 36, 12–17. <https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2019.04.005>

ANEXO 1. COMUNICACIÓN ENVIADA AOS VALIDADORES E VALIDADORAS DO CUESTIONARIO

Bos días x:

o meu nome é Tania Caamaño Liñares. Son estudante de doutorado na Universidade de Santiago de Compostela, no programa de equidade e innovación en educación. Estou desenvolvendo a miña tese, titorizada por Jesús Rodríguez Rodríguez (USC) e Montserrat Castro Rodríguez (UDC) que ten por título "**A música como recurso de atención á diversidade: percepción do profesorado especialista en música na etapa de educación primaria en Galicia**", cuxo obxectivo é identificar se *a música é empregada como ferramenta de inclusión polxs mestrxs de educación musical na etapa de Educación Primaria en Galicia*.

Para levar a cabo esta investigación, precisamos desenvolver e poñer en funcionamento un cuestionario que será enviado ao profesorado das características xa indicadas. Este instrumento foi creado especificamente para esta investigación polo que precisa ser validado por expertas e expertos de diferentes ámbitos.

En base aos seus coñecementos e experiencia, gustaríanos que vostede formase parte do equipo avaliador deste cuestionario.

Agardo que sexa do seu agrado esta proposta e poder obter as recomendacións que considere.

Moitas gracias

PD. Incluío en anexo os enlaces ao cuestionario (enlace web e QR); carta de explicación metodolóxica e bloques do instrumento; e un documento para a avaliación. Por último teñan en conta que actualmente o cuestionario permite ser cumprimentado varias veces para facilitar o proceso avaliador. Non será así cando o enviemos á mostra seleccionada.

ANEXO 2. INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN DO CUESTIONARIO

En base ós seus coñecementos e experiencia foi vostede seleccionado/a para avaliar este cuestionario pertencente a investigación co título provisional: “Música e diversidade: análise dos materiais e estratexias empregadas por especialistas de música para a atención a diversidade na etapa de educación primaria en Galicia”. A avaliación do instrumento é fundamental para que a investigación adquira validez e eficacia polo que, de antemán, agradezo profundamente a súa colaboración.

Nome completo:

Actividade profesional:

Institución á que está vinculado/a

Sinatura: Data:

/ /

Avalíe cada ítem cunha escala de 1 a 4 en función do grao de cualificación.

Introduza as observacións que considere oportunas

Bloques	Cuestión	Adecuación	Relevancia	Claridade	Observacións	
Bloque A	1					
	2					
	3					
	4					
	5					
	6					
	7					
Bloque B	1					
	2					
	3	a				
		b				
		c				
		d				
		e				
		f				
		g				
		h				
		i				
		j				
		k				
		l				
m						
n						

Bloque C	1				
	2				
	3				
	4				
	5				

Bloque D	1	a				
		b				
		c				
		d				
		e				
		f				
		g				
		h				
		i				
		j				
		k				
		l				
		m				
		n				
	ñ					
	o					
	2					
	3					
	4					
	5					

Bloque E	1				
	2				
	3				
	4				
	5				

Bloque F	1				
	2				
	3				
	4				
	5				
	6				
	7				
	8				
	9				
	10				

ANEXO 3. DOCUMENTO EXPLICATIVO DA METODOLOXÍA DA TESE PARA OS VALIDADORES E VALIDADORAS

A proposta metodolóxica desta investigación ten como centro neurálxico a percepción como forma coñecemento da realidade educativa, dende o pensamento docente como contribución epistemolóxica. Pretendemos así esclarecer un determinado aspecto do pensamento, o que ten que ver coa percepción (en canto ó coñecemento, uso e valoración) das estratexias e materiais didácticos no proceso de atención á diversidade na área de música. O análise desta realidade complexa precisa de diferentes perspectivas para ser abordada. Por iso, contamos cun enfoque metodolóxico mixto, unha perspectiva actual no canto de combinar técnicas de cuantificación e de cualificación. Un xeito de triangular os datos para valorar os resultados posibles. Denzin (1970), describe esta triangulación en investigación como unha combinación de varias teorías e métodos de investigación, fontes de datos dun fenómeno concreto.

Dende este punto de vista, a perspectiva socioconstructivista, cun enfoque interpretativo, indutivo e hermenéutico, responde as inquietudes deste estudo. Enfrontarémonos polo tanto, á distinción dicotómica da tradición social e científica de separar os datos cuantitativos e cualitativos esperando enriquecer con iso os resultados. Procurando un enfoque global, o fenomenográfico, onde ter conta de diferentes dimensións (especialidades, espazos e elementos contextuais, culturais, sociais, económicos,...etc).

Dende a perspectiva cuantitativa, empregaremos unha técnica tradicional pero expansiva: o cuestionario. Dada a extensión do noso estudo, é preciso contar con instrumentos que nos acheguen a realidade obxecto de estudo, así como a posibilidade de xeralización dunha percepción concreta. Por outro lado, dende un enfoque cualitativo, partiremos da entrevista semiestructurada para responder a particularización, reflexión e personalización dos aspectos que inclúe esta investigación. Proporcionando así coñecementos transferibles a colectivos similares. Un estudo reflexivo e autoreflexivo dun individuo que forma parte a súa vez dun complexo constructo, non pode ser abordado dende outro método diferente.

A mostra considerada é a dos suxeitos que forman parte do profesorado especialista en música, adscritos a etapa de educación primaria en Galicia. Dentro da organización de tan grande mostra, partimos da necesidade de delimitar os espazos tanto sociais, como xeográficos ou administrativos, a través das comarcas e as súas zonas de maior núcleo de poboación, tendo en conta as variables que poidan afectar (calidade de vida, accesos a formación, nivel socioeconómico, etc.).

Os instrumentos propostos para a obtención de datos desta mostra serán o cuestionario autocumprimentado e a entrevista semiestructurada. O primeiro deles, e o que nos ocupa, responde á necesidade de obter datos xeneralizables e representativos da opinión docente, é polo tanto o instrumento que representa a parte cuantitativa da nosa investigación. O propósito do seu desenvolvemento, pretende responder ás dimensións relacionadas coa percepción docente sobre as estratexias e materiais didácticos en relación ós seguintes bloques:

Bloque A. Datos de identificación

Este primeiro apartado do cuestionario responde á necesidade de situar á/ó enquisada/o dentro do contexto no que obtemos datos significativos para a análise do noso estudo. Tratamos de extraer cada unha das variables independentes que interveñen sobre a mostra seleccionada.

Bloque B. Culturas e políticas do docente especialista en música, para a atención á diversidade: información previa sobre a atención á diversidade, estratexias e materiais didácticos

Con este bloque pretendemos achegarnos ó pensamento docente en torno ás culturas e políticas sobre a atención á diversidade. Esta parte do cuestionario non conta con definicións nin consideracións a ter en conta para a súa resposta, o que supón unha forma de analizar os conceptos previos dos que partimos.

Bloque C. Formación do profesorado en cuestións relacionadas coas estratexias e materiais curriculares para atender á diversidade na área de música

Con este bloque de cuestión pretendemos, por un lado, achegarnos ás experiencias formativas do docente en relación ás estratexias e materiais didácticos empregados na súa área para atender á diversidade, e por outro, a súa percepción sobre as experiencias formativas en relación con esta temática. Neste apartado contamos con definicións previas para validar así as respostas obtidas.

Bloque D. Percepción docente: culturas e políticas do docente especialista en música, para a atención á diversidade

Neste bloque inclúense ítems sobre a percepción da utilidade destes coñecementos na práctica educativa, referidos a valoración da diversidade e da música como posible recurso para atender a mesma (recurso integral, interdisciplinar, globalizado...); así como políticas docentes referidas a conceptos como diversidade, inclusión, n.e.a.e. , n.e.e. , etc. Este bloque sitúase como comparativa co bloque B (previo ás definicións conceptuais).

Bloque E. Culturas e políticas do centro educativo: contextualización da práctica docente

Este bloque engloba ítems sobre os recursos dispoñibles, actitudes e aptitudes para a educación musical no centro e comunidade educativa.

Bloque F. Prácticas educativas. Uso de materiais e estratexias na aula de música para a atención á diversidade

Este último bloque conta con aqueles ítems referidos á cuestión organizativa e metodolóxica e en canto a habilidades, procesos, recursos e materiais para afrontar a atención á diversidade na aula/ área de música.

ANEXO 4. CUESTIONARIO DEFINITIVO

Percepción do profesorado de educación musical na educación primaria: música e atención á diversidade

Estimada/o mestra/e:

Este cuestionario está dirixido ao **profesorado de educación musical**, que imparte docencia actualmente nesta área na etapa de **Educación Primaria (6-12 anos)**. O cuestionario ten a finalidade de recopilar información sobre a **formación, a percepción, o uso e a valoración de estratexias e materiais didácticos** empregados polas/os mestras/es de **música en canto a atención á diversidade**.

Para este fin precisamos coñecer a súa percepción sobre estratexias e materiais didácticos que coñece e/ou emprega. A súa colaboración, cumprimentando este cuestionario **anónimo** é esencial, polo que queremos previamente, achegarlle o noso máis grande agradecemento. E indicarlle que, para manter este anonimato, a plataforma non permitirá a opción de gardar e continuar noutro momento.

Lea con atención e responda do xeito máis preciso que lle sexa posible.

Tempo estimado de resposta: **20-25 minutos**

• 1. Xénero

Feminino

Masculino

- Non binario
- Prefiro non indicar
- Outra

*** 2. Idade**

*** 3. Formación (pode marcar varias)**

- Diplomatura de Mestre/a de Educación Muisical
- Diplomatura (outras especialidades)
- Licenciatura
- Grao en Educación Primaria mención música
- Grao en Educación Primaria (outras mencións)
- Doble Grao en Ed. Infantil e Ed. Primaria
- Postgraos e/ou mestrado
- Doutoramento
- Grao elemental (estudios artísticos segmentados en académicas, escolas ou conservatorios)
- Grao profesional /medio (estudios artísticos segmentados en académicas, escolas ou conservatorios)
- Grao superior (estudios artísticos segmentados en académicas, escolas ou conservatorios)
- Outra

*** 4. Situación contractual:**

- Laboral fixo / Funcionario/a de carreira : destino definitivo

- Laboral fixo / Funcionario/a de carreira : destino provisional
 - Laboral fixo / Funcionario/a de carreira : funcionario/a en prácticas
 - Laboral temporal ; Interino/a ; Sustituto/a
 - Outra
-

*** 5. Indique o tipo de centro actual:**

- CEIP (Centro de Educación Infantil e Primaria)
 - CEE (Centro de Educación Especial)
 - CEP (Centro de Educación Primaria)
 - CPI (Centro Público Integrado)
 - CRA (Centro Rural Agrupado)
 - CEEPR (Centro de Educación Especial Privado)
 - Centro Privado
 - Centro Concertado
-

*** 6. Indicar se o centro está situado nunha cidade, vila ou aldea**

- Cidade
 - Vila
 - Aldea
-

*** 7. Provincia a que pertence o centro:**

- A Coruña
 - Lugo
-

Pontevedra

Ourense

• 8. Anos de experiencia como docente en centros de educación primaria

	Menos dun ano	Entre 1 e 5 anos	Entre 6 e 10 anos	Entre 11 e 20 anos	Entre 21 e 30 anos	Entre 31 e 40 anos	Máis de 40
Anos de experiencia como docente en educación primaria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anos de experiencia impartindo a materia de educación musical na etapa de primaria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anos que leva no centro actual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

• 9. Anos de experiencia fóra da docencia en educación primaria

	Non teño experiencia neste ámbito	Menos dun ano	Entre 1 e 5 anos	Entre 6 e 10 anos	Entre 11 e 20 anos	Entre 21 e 30 anos	Entre 31 e 40 anos	Máis de 40
Docencia en escolas de música	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Docencia en asociacións (ou outros colectivos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Impartindo cursos, obradoiros, talleres (música e/ou baile)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiencia como artista (músico/a ou bailador/a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiencia en concertos didácticos ou proxectos similares (interpretación e/ou dirección)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- INFORMACIÓN PREVIA SOBRE A ATENCIÓN Á DIVERSIDADE E MATERIAIS DIDÁCTICOS -

• 1. Ten alumnado con diversidade na aula?

- Si
- Non

*** 2. Como definiría a atención á diversidade?**

*** 3. Indique o seu nivel de acordo coas seguintes afirmacións:**

	Totalmente en desacordo	En desacordo	Non teño opinión formada	De acordo	Totalmente de acordo
a) A atención á diversidade de todo o alumnado nas aulas ordinarias resulta utópica na práctica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) O alumnado con necesidades específicas de apoio educativo (NEAE) estaría mellor atendido en centros específicos de Educación Especial.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Traballar con alumnado con NEAE é un traballo engadido para o profesorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Para atender á diversidade, é preciso facer adaptacións significativas do currículo (AC)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) As necesidades educativas do alumnado son responsabilidade principalmente do Departamento de Orientación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Atender ó alumnado con NEAE é responsabilidade de todo o profesorado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Totalmente en desacordo	En desacordo	Non teño opinión formada	De acordo	Totalmente de acordo

g) Considérome suficientemente capacitado como para afrontar a atención á diversidade na miña aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Para atender á diversidade na aula é preciso: unha adecuada ratio profesor-alumno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Para atender á diversidade na aula é preciso: formación específica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Para atender á diversidade na aula é preciso: motivación e interese profesional do docente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) Para atender á diversidade na aula é preciso: coordinación entre o profesorado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) Para atender á diversidade na aula é preciso: unha lexislación actualizada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Totalmente en desacordo	En desacordo	Non teño opinión formada	De acordo	Totalmente de acordo
n) Para atender á diversidade na aula é preciso: de recursos (materias e humanos) específicos e /ou extraordinarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ñ) Considero suficiente a miña formación en relación aos materiais didácticos e musicais en canto a atención á diversidade en Ed. Primaria. (deseño, adaptación e avaliación)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- DATOS SOBRE A FORMACIÓN EN ATENCIÓN Á DIVERSIDADE, ESTRATEXIAS EDUCATIVAS E MATERIAIS DIDÁCTICOS -

Para continuar con este cuestionario é preciso indicar a conceptualización do termo **DIVERSIDADE** que cómpre ter presente de aquí en diante:

Aquela característica intrínseca aos seres humanos, pola cal cada persoa ten un xeito diferente de pensar, sentir e actuar. Falamos de diferentes capacidades, habilidades, necesidades, intereses, ritmos e estilos de aprendizaxe, maduración, condicións socioculturais, sociolingüística, de xénero, relixiosas, etc. e non só a aquelas diversidades con base clínica e/ou diagnóstica (ex. diversidade funcional, dislexia, TEA, trastornos de conduta, etc.).

Por outro lado, a denominadas **ESTRATEGIAS EDUCATIVAS:**

Son aqueles métodos, enfoques ou planos de acción que os docentes ou educadoresempregan para facilitar o proceso de aprendizaxe dos estudantes. Estas estratexias inclúen a selección de recursos didácticos, a organización das actividades de ensino-aprendizaxe, a adaptación ao nivel de comprensión dos estudantes, e a creación dun ambiente propicio para o aprendizaxe

Por último , tamén convén definir o concepto de **MATERIAIS DIDÁCTICOS:**

Aqueles recursos impresos , dixitais, híbridos e manipulativos , dirixidos ao alumnado e profesorado, elaborados intencionalmente para o ámbito educativo escolar, co propósito fundamental de contribuír a facilitar o proceso de construción do coñecemento. Adoitan presentarse baixo variadas formas e sistemas simbólicos e estar ao servizo dun programa ou proxecto educativo.

1. Recibiu formación sobre atención á diversidade no ámbito da Educación Musical? (indicar se nas diferentes institucións que se mostran, recibiu ou non esta formación, podendo ser inicial e/ou continua ou ningunha. Deixar en branco aquelas institucións nas que non participou).

	Ningunha	Inicial	Continua
Universidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conservatorio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escolas de música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Asociacións	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Institucións privadas (empresas de formación, etc)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sindicatos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Movemento de Renovación Pedagóxica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formación non regrada con outras persoas (compañeiras,os etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autoformación (redes sociais, medios de comunicación, plataformas autodidactas, lecturas...etc)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No propio centro de traballo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

• 2. En canto á formación sobre os materiais didácticos musicais, en que grao valora a oferta formativa existente para a aprendizaxe sobre o deseño, o uso e a avaliación dos mesmos?

	Non hai oferta	Hai pouca oferta	Descoñézoo	Hai suficiente oferta	Hai moita oferta
Deseño de materiais didácticos musicais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso de materiais didácticos musicais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avaliación de materiais didácticos musicais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deseño Universal para a Aprendizaxe (DUA) e materiais didácticos musicais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

• 3. En canto aos materiais didácticos musicais, puido asistir ou asiste actualmente a formacións sobre...

	Non asistín nunca a unha formación	Asistín a poucas formacións	Asistín a bastantes formacións	Asistín a moitas formacións
Deseño de materiais didácticos musicais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso de materiais didácticos musicais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Avaliación de materiais didácticos musicais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deseño Universal para a Aprendizaxe (DUA) e materiais didácticos musicais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. No caso de SI ter asistido nalgún momento a formacións en torno a materiais didácticos musicais, estaba integrada a atención á diversidade na programación? (selección, adaptación, creación en torno ás necesidades do alumnado, etc) Deixar en branco aquelas opcións (filas) sobre as que non asistiu a ningunha formación.

	Nunca inclúen este aspecto	Inclúeno dun xeito superficial	Descoñézoo	Está bastante incluído	Esta moi incluído
Deseño de materiais didácticos musicais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso de materiais didácticos musicais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avaliación de materiais didácticos musicais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deseño Universal para a Aprendizaxe (DUA) e materiais didácticos musicais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. No caso de NON ter asistido a estas formacións (ou menos das que desexaría), cal é o motivo? (marcar tantas como considere)

- Conciliación familiar / persoal
- Mobilidade
- Falta de interese
- Económicos
- Calidade da formación
- Incompatibilidade horaria
- Non preciso destas formacións
- Outros motivos

• 6. Como de necesaria considera, para o desenvolvemento da súa actividade docente en Educación Primaria, a formación específica sobre materiais didácticos musicais e a súa adaptación á diversidade do alumnado (deseño, uso e avaliación)?

- Innecesaria
- Pouco necesaria
- Indiferente
- Necesaria
- Moi necesaria

PERCEPCIÓN DOCENTE: MÚSICA E ATENCIÓN Á DIVERSIDADE

• 1. Indique o seu nivel de acordo coas seguintes afirmacións:

	Totalmente en desacordo	En desacordo	Non teño opinión formada	De acordo	Totalmente de acordo
a) O proceso de inclusión total do alumnado na aula de educación musical xera moitos problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) O alumnado con NEAE ou NEE podería aproveitar mellor o tempo se non asistise á educación musical (máis horas con especialistas / titor/a / profesorado de apoio)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) O alumnado sen necesidades específicas ve limitado o seu progreso na consecución de obxectivos na área de música cando contamos con alumnado con necesidades específicas na aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

d) O profesorado especialista de música ten as mesmas esixencias que o profesorado titor/especialistas (AL, PT, orientación) no traballo co alumnado con NEAE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) A música é unha área independente, polo que a coordinación, colaboración ou traballo con outras áreas (matemáticas, ciencias, etc) é pouco funcional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Considero que os contidos en canto á interpretación musical incluídos para a área de educación musical no currículo de educación primaria, son os apropiados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Totalmente en desacordo	En desacordo	Non teño opinión formada	De acordo	Totalmente de acordo
g) A música é unha ferramenta especialmente dificultosa para atender á diversidade na aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) As habilidades e destrezas propias do alumnado para a área artística (música e danza), son un aspecto importante na consecución do currículo de educación primaria.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Considero que algunhas diversidades como as auditivas, as visuais, e/ou as condutuais imposibilitan a aprendizaxe da educación musical.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Considero que os contidos en canto á escoita incluídos para a área de educación musical no currículo de educación primaria, son os apropiados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) A aula de música favorece as condutas disruptivas do alumnado menos implicado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) Aproveitamos a música para a resolución de conflitos entre o alumnado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Totalmente en desacordo	En desacordo	Non teño opinión formada	De acordo	Totalmente de acordo
m) O alumnado con condutas disruptivas debe ter un espazo na aula para diminuír estas respostas (espazos alonxados dxs compañeirxs, espazos sen distraccións, etc).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n) A música pode axudar a favorecer a relaxación e a atención do alumnado con condutas disruptivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ñ) Non todo o alumnado poderá adquirir as aprendizaxes relevantes da área polas súas características persoais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o) Considero que os contidos en canto a música, movemento e danza incluídos para a área de educación musical no currículo de educación primaria, son os apropiados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

• 2. Como docente, como valora vostede a importancia que ten a adquisición, por parte do alumnado, dos diferentes tipos de contidos asociados á educación musical en Educación Primaria? (sendo 1 a menor e 3 a maior importancia)

	1 (menor importancia)	2	3 (maior importancia)
Conceptuais (conceptos, teoría)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procedimentais (destrezas, feitos e accións)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actitudinais (valores e actitudes)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

• 3. Marque aqueles contidos que mostran maior dificultade na súa adquisición por parte do alumnado (marcar cantos considere)

- Ningún contido é máis difícil que outro
- escoita activa (recoñecemento de instrumentos, melodías, etc)
- Coñecemento de instrumentos, músicas, danzas e culturas doutros países

- Música tradicional galega
- Baile tradicional galego
- Contidos teóricos
- Solfexo (lectura)
- Solfexo (entoación)
- Ditados melódicos e/ou rítmicos
- Creación de pezas musicais
- Expresión corporal (danza e movemento)
- O ritmo (recoñecemento do corpo e a rítmica)
- Uso de recursos dixitais
- Práctica instrumental guiada (a través da lectura/solfexo ou similar)
- Práctica instrumental improvisada (interpretación libre)
- Conciencia corporal
- Canto / Entoación
- Memorización de cancións
- Posibilidades sonoras e expresivas propias
- Identificación do corpo como instrumento
- Memorización de coreografías
- Outra

• 4. Valore do 1 ao 5 a importancia dos seguintes elementos para a adquisición dos obxectivos da materia de educación musical en educación primaria (sendo 1 o menos importante e 5 que máis)

1 (menor importancia) 2 3 4 5 (maior importancia)

Actitudes do alumnado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aptitudes do alumnado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selección do material didáctico por parte do docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deseño do material didáctico por parte do docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaboración, selección ou adaptación do material por parte do alumnado. (Crear, seleccionar ou adaptar elxs mesmxs material didáctico).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adaptación do material didáctico ao alumnado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Metodoloxía do docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Horas da materia á semana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Necesidades educativas presentes na aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recursos da aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1 (menor importancia)	2	3	4	5 (maior importancia)
Profesorado de apoio e/ou especialista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ratio por aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O propio currículo establecido lexislativamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recursos do centro (materiais e humanos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recursos dispoñibles na aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formación do profesorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sensibilidade do alumnado á arte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sensibilidade do profesorado á arte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Outros elementos que considere importantes para a superación da materia de educación musical en educación primaria .

CULTURAS E POLÍTICAS DO CENTRO EDUCATIVO

• 1. Que valoración se fai no centro da importancia da Ed. Musical? (Pode marcar varias)

- Non se valora nada
- Só se valora á hora de organizar festivais
- É considerada unha área extraescolar ou independente, de menos valor que áreas como matemáticas ou linguas
- A súa importancia é elevada
- Todo / gran parte do profesorado sabe do valor da educación musical e integra elementos da mesma dentro das súas áreas.
- Forma parte de proxectos globalizados con outras materias (coordinación ou colaboración entre o profesorado de Educación Musical e o resto de persoal docente e especialista na creación de proxectos ou actividades
- Outra:

• 2. Valore o presuposto co que conta para a adquisición de materiais:

- Inexistente
- Insuficiente
- Suficiente

• 3. Como é a relación entre o departamento de orientación e a súa materia?

- Non existe relación algunha
- Forma parte activa na planificación previa da materia
- Aporta axuda ante situacións ou necesidades concretas que poden xurdir ao longo do curso
- Outra:

• 4. En que grao diría que as familias son un apoio para a valoración da música no centro, participando ou programando actividades relacionadas coa música?

- Nulo
- Baixo
- Medio
- Alto
- Moi alto

• 5. Como valora o nivel de accesibilidade/adaptación da aula de música para todo o alumnado: Inexistente, insuficiente, adecuada, moi adecuado.

- Inexistente
- Insuficiente
- Adecuado
- Moi adecuado

USO DE MATERIAIS E ESTRATEXIAS NA AULA DE MÚSICA PARA A ATENCIÓN Á DIVERSIDADE

• 1. Que tipo de espazo utiliza vostede para impartir as clases de educación musical? Teña en conta o contexto previo aos protocolos de adaptación á COVID-19.

- Aula específica de música
- Outros espazos habilitados non específicos

***2. Como é a aula de música? Ou, de non ter, como é o espazo dedicado a esta materia? (Indicar ás que correspondan)**

- No espazo principal da aula están as mesas e cadeiras para cada alumno/a
- No espazo principal da aula hai mesas grupais
- O espazo principal é aberto e sen mobiliario
- Hai recunchos de instrumentos, biblioteca, espazo para baile, etc
- Hai espazos para uso libre de instrumentos
- Só hai espazo para mesas e cadeiras que movemos cando o precisamos.
- O espazo onde se sitúa a aula está debidamente insonorizado
- A sonoridade/ escoita dentro da aula de música vese dificultada polo espazo, ventás, mobiliario, teitos altos...etc
- A sonoridade/escoita dentro da aula de música é a adecuada
- As aulas próximas vense condicionadas polo son que sae da aula de música
- Hai espazo para bailar, movemento, psicomotricidade
- Hai diferentes espazos con diferentes sonoridades que empregamos por todo o centro (patio, biblioteca, corredores, auditorio, etc)
- O espazo da aula de música adecúase ás necesidades do meu alumnado (cadeiras de rodas, espazos para a relaxación, etc)
- Outra

***3. Indique, en primeiro lugar, o nivel de uso e coñecemento que ten dos seguintes materiais didácticos, para despois sinalar se cree que este é un material flexible (deixando en branco esta cela se non lle parece flexible).**

	Non o coñezo	Coñézo pero non o uso	Úsoo	É un material flexible
Programas informáticos (software) ou aplicacións para: lectura de partituras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programas informáticos (software) ou aplicacións para: creación de partituras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programas informáticos (software) ou aplicacións para: composición	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programas informáticos (software) para: biblioteca de instrumentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programas informáticos (software) ou aplicacións para: produción musical	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programas informáticos (software) ou aplicacións para: baile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Non o coñezo	Coñézo pero non o uso	Úsoo	É un material flexible
Programas informáticos (software) ou aplicacións para: práctica instrumental	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fichas para: lectura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fichas para: linguaxe musical	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fichas para: teoría musical	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fichas para: historia da música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fichas para: práctica instrumental	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Non o coñezo	Coñézo pero non o uso	Úsoo	É un material flexible
Fichas para: baile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fichas para: canto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instrumentos para o uso do alumnado: frauta doce	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instrumentos para o uso do alumnado: ukelele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Instrumentos para o uso do alumnado: acordeón	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instrumentos para o uso do alumnado: guitarra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Non o coñezo	Coñézoo pero non o uso	Úsoo	É un material flexible
Instrumentos para o uso do alumnado: piano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instrumentos para o uso do alumnado: instrumental orff (metalófonos, xilófonos, triángulos, carillóns, caixa chinesa, claves, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instrumentos para o uso do alumnado: tubos sonoros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instrumentos para o uso do alumnado: Instrumentos de música tradicional Galicia (pandeyreta, gaita, pandeyra, pandeyro, cunchas, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instrumentos para o uso do alumnado: Materiais electrónicos (sintetizador, instrumentos midi, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Libro de texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Non o coñezo	Coñézoo pero non o uso	Úsoo	É un material flexible
Videoxogos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bailegrama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cancioneiros (Dorothea, Lómax, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recollidas de música tradicional (propias, bancos como o apoi, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Institucións próximas (museos, artesáns, luthiers, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Materiais adaptados auditivamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Non o coñezo	Coñézoo pero non o uso	Úsoo	É un material flexible
Materiais adaptados a nivel motor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Materiais de estimulación sensorial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Materiais adaptados visualmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Materiais para traballar o sopro / respiración	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Material creado polo propio alumnado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Material creado polo mestre/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Hai algún outro material que considere necesario para poder desenvolver unha educación musical adaptada a todas as potencialidades do seu centro/contexto próximo?

• 5. Seleccione as afirmacións que se correspondan coa realidade do seu centro/entorno educativo en relación recursos didácticos dixitais e aos materiais didácticos dixitais...

- Non emprego este tipo de recursos e / ou materiais
- Emprego aula virtual (dende antes da COVID-19)
- O alumnado fai uso de programas informáticos (software) para crear ou compoñer, bibliotecas de instrumentos, lectura, solfexo, etc
- Emprego programas informáticos (software) para crear, compoñer, bibliotecas de instrumentos, lectura, solfexo, etc
- Emprego plataformas como fonte de información para o alumnado (redes sociais, vídeos ou plataformas de busca de información)
- Emprego plataformas como fonte de información para o profesorado (vídeos, redes sociais ou plataformas de busca de información)
- Emprego recursos para que o alumnado deseñe e cree materiais didácticos
- Emprego recursos para deseñar e crear os meus propios materiais didácticos
- Outra

• 6. Valore o grao de importancia que teñen para vostede os seguintes criterios á hora de seleccionar materiais musicais educativos:

	1 (menos importante)	2	3	4	5 (máis importante)
Tipoloxía do coñecemento que integra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facilita a atención do alumnado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Goce do alumnado, motivación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Economía da unidade familiar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Presuposto da súa aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valores que promove o material	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Felxibilidade do material en canto ao uso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adaptación ao contexto sociocultural	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adaptación ás necesidades do alumnado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transversalidade do material	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existencia dese material no centro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suxestións das editoriais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

• 7. Ten alumnado con diversidade funcional na aula?

- Si
- Non

• 8. Na aula de música, con alumnado con diversidade funcional (marque as que considere)...

- Emprego o mesmo material, pero adáptoo para o alumnado con diversidade funcional
- Emprego material específico de acordo as súas condicións funcionais

- O alumnado é quen se adapta aos materiais que emprega todo o grupo
- Tendo en conta que non conseguen chegar aos obxectivos do resto, coa súa presenza e bo comportamento é suficiente.
- Creo grupos de traballo homoxéneos (todo o alumnado con diversidade funcional xunto)
- Creo grupos de traballo heteroxéneo (alumnado con diversidade funcional e sen ela)
- A adaptación curricular significativa é o recurso máis empregado con eles/as.
- Aínda que non acaden os contidos (xerais ou da propia adaptación) superan a materia
- Parto dos seus intereses e habilidades
- Non supón ningunha variación na programación da aula
- O Equipo de Orientación colabora no meu traballo con este alumnado mediante: recursos humanos (especialistas para apoio dentro da aula)
- O Equipo de Orientación colabora no meu traballo con este alumnado proporcionándome: orientacións e/ou guías de traballo
- O Equipo de Orientación colabora no meu traballo con este alumnado proporcionándome: apoio na adaptación do material
- O Equipo de Orientación colabora no meu traballo con este alumnado proporcionándome: apoio na selección do material
- O Equipo de Orientación colabora no meu traballo con este alumnado proporcionándome: apoio na programación xeral de aula
- O Equipo de Orientación colabora no meu traballo con este alumnado proporcionándome: apoio nas metodoloxías que emprego
- Outra

• 9. Integra as seguintes metodoloxías ou estratexias na súa materia con todo o alumnado? (Marque tantas como considere)

- Promover o traballo cooperativo entre o alumnado
- Promover o traballo autónomo do alumnado

- Levar a cabo actividades de creación propia (creacións de instrumentos, creación de música/danza, proposta de actividades, dinámicas, etc.)
- Partir dos intereses e recursos do propio alumnado
- Partir das habilidades do alumnado
- Partir das dificultades do alumnado
- Proporcionar momentos de libre elección ao alumnado (xogo, lectura, tocar instrumentos...etc.)
- Outra

*10. O motivo polo que non conta con algunhas destas metodoloxías é:

- Inclúo todas estas metodoloxías
- Falta de tempo na sesión
- Moitos contidos para poucas horas
- Non son interesantes nesta área
- Falta de recursos
- O alumnado non participa con esas metodoloxías
- Outra

Comentarios/Suxestións:

ANEXO 5. COMUNICACIÓN DE ENVÍO DO CUESTIONARIO AOS CENTROS EDUCATIVOS

A At. Sr/a Director/a:

Son Tania Caamaño Liñares, alumna de doutoramento na Universidade de Santiago de Compostela e quixera solicitar a súa colaboración e axuda.

Estou realizando a miña tese de doutoramento en relación a **Percepción do profesorado de educación musical na educación primaria en Galicia: música e atención á diversidade** O presente correo electrónico é unha solicitude de colaboración para que, de ser posible, **faga chegar o cuestionario que se adxunta aos mestres e mestras que imparten música** no seu centro.

A participación e resposta do profesorado de educación musical en primaria é fundamental para o desenvolvemento desta tese, xa que a análise central está sustentada na súa opinión e percepción. Por iso é tan importante tentar acadar o máximo de participación posible, xa que sen respostas esta investigación non pode desenvolverse.

Neste correo adxunto unha carta de presentación do proxecto e o enlace do cuestionario (web e QR para maior comodidade)

Quero agradecerlle especialmente o seu traballo e tempo para facer chegar aos seus compañeiros/as de profesión o presente correo electrónico.

Moitísimas grazas pola súa colaboración e reciba un cordial saúdo:

Tania Caamaño Liñares
t.caamano.l@gmail.com

Enlace web ó cuestionario:

<https://www.questionpro.com/a/TakeSurvey?tt=QwuVWGx7Nc%3D>

ANEXO 6. CARTA DE PRESENTACIÓN ENVIADA AOS CENTROS EDUCATIVOS

Estimada/o profe,

Chámome Tania Caamaño Liñares, estudante de doutorado na Universidade de Santiago de Compostela, no Departamento de Pedagogía e Didáctica, música e mestra.

Teño o gusto, e porque non dicilo a necesidade, de poñerme en contacto con vostede para solicitarlle a súa participación na miña tese de doutoramento: "***A música e a atención á diversidade: percepción do profesorado especialista en música na etapa de educación primaria en Galicia***" que realizo baixo a dirección do Prof. Dr. Jesús Rodríguez Rodríguez da Universidade de Santiago de Compostela e da Prof.^a. Dra. Montserrat Castro Rodríguez da Universidade da Coruña.

Este estudo, da percepción do profesorado sobre **a música e a atención á diversidade**, comezou no 2019 e atópase actualmente, na fase de recollida de datos a través de enquisas.

Por este motivo, solicito a súa colaboración para cubrir a enquisa que se adxunta. Consciente do que implica dar resposta a este cuestionario, valoro e agradézolle moito de antemán o tempo que dedique a responder. Aproximadamente **serán uns 20- 25 minutos**.

A enquisa **é anónima** e non ofrece preguntas persoais coa finalidade de **garantir o anonimato e a confidencialidade** no estudo. En calquera caso, as únicas persoas que terán acceso ás respostas somos quen realiza o estudo (eu mesma) e as persoas encargadas de supervisalo (os xa citados titor e titora desta tese).

De estar interesada/o, e en forma de agradecemento, fareille chegar o resultado final desta investigación se vostede o solicita a través do e-mail que se indica ao final desta carta.

Agradecería enormemente a súa participación no proxecto dando resposta ó cuestionario que se adxunta no seguinte enlace (web ou QR) e enviándoo antes do 9 de maio do 2022.

Enlace web ó cuestionario:

<https://www.questionpro.com/a/TakeSurvey?tt=QwuVWGx7Nc%3D>

Enlace QR ó cuestionario:



Sempre que o desexe, pode poñerse en contacto comigo no seguinte e-mail
t.caamano.l@gmail.com

Moitísimas grazas e un saúdo.

Tania

ANEXO 7. INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN DA ENTREVISTA

En base ós seus coñecementos e experiencia foi vostede seleccionado/a para avaliar este entrevista pertencente a investigación co título provisional: "*A música como recurso de atención á diversidade: percepción do profesorado especialista en música na etapa de educación primaria en Galicia*". A avaliación do instrumento é fundamental para que a investigación adquira validez e eficacia polo que, de antemán, agradezo profundamente a súa colaboración.

Nome completo:

Actividade profesional:

Institución á que está vinculado/a:

Sinatura: Data:

/ /

Avalíe cada ítem cunha escala de 1 a 4 en función do grao de cualificación.

Introduza as observacións que considere oportunas

Bloques	Cuestión	Adecuación	Relevancia	Claridade	Observacións
Bloque A <i>Datos de identificación da mostra</i>	1				
	2				
	3				
	4				
	5				

Bloque C <i>Formación do profesorado</i>	1				
	2				
	3				
	4				
	5				
	6				

Bloque D <i>Culturas e políticas para a atención á diversidade</i>	1				
	2				
	3				
	4				
	5				
	6				
	7				
	8				

	9				
Bloque F <i>Prácticas educativas: uso de materiais e estratexias</i>	1				
	2				
	3				
	4				
	5				
	6				
	7				
	8				

ANEXO 8. METODOLOXÍA DA ENTREVISTA

O meu nome é Tania Caamaño Liñares. Son estudante de doutorado na Universidade de Santiago de Compostela, no programa de equidade e innovación en educación. Estou desenvolvendo a miña tese, titorizada por Jesús Rodríguez Rodríguez (USC) e Montserrat Castro Rodríguez (UDC) que ten por título "A música como recurso de atención á diversidade: percepción do profesorado especialista en música na etapa de educación primaria en Galicia", cuxo obxectivo é identificar se *a música é empregada como ferramenta de inclusión polxs mestrxs de educación musical na etapa de Educación Primaria en Galicia*.

Para levar a cabo esta investigación, precisamos desenvolver e poñer en funcionamento unha entrevista a unha pequena mostra de mestres e mestras cun perfil concreto:

- Diferentes anos de antigüidade no corpo
- Diferentes grados de experiencia relacionada coa música e a atención á diversidade.
- Diferente graos de experiencia docente (a maiores) fóra da Educación Primaria (asociacións, músico/a profesional)
- Ter participado no cuestionario (fase cuantitativa da investigación)
- Mostraron interese na primeira fase desta tese por continuar participando nela

Estrutura da entrevista

Apoiándonos na proposta de dimensións que vertebraron o cuestionario, e trala posterior análise dos resultados, trasladamos 4 dos seus bloques a esta fase cualitativa por ser aqueles onde precisamos complementar e/ou afondar sobre os datos obtidos.

1. Bloque A: Datos de identificación da mostra
2. Bloque C. Formación do profesorado en cuestións relacionadas coas estratexias e materiais curriculares para atender á diversidade na área de música
3. Bloque D. Percepción docente: culturas e políticas do docente especialista en música, para a atención á diversidade
4. Bloque F. Prácticas educativas. Uso de materiais e estratexias na aula de música para a atención á diversidade.

Bloque A: Datos de identificación da mostra

Datos relevantes do/a entrevistado/a que poida aportar información xeral que sexa de interese para interpretar e discutir os datos obtidos:

Preguntas do bloque A

1. Xénero
2. Idade
3. Provincia
4. Antigüidade
5. Formación previa



Bloque C. Formación do profesorado en cuestións relacionadas coas estratexias e materiais curriculares para atender á diversidade na área de música

Con este bloque de cuestións pretendemos, por un lado, achegarnos ás experiencias formativas do docente en relación ás estratexias e materiais didácticos empregados na súa área para atender á diversidade, e por outro, a súa percepción sobre as experiencias formativas en relación con esta temática.

Preguntas do bloque C:

1. No cuestionario detectamos que o profesorado considera que non ten formación suficiente en atención á diversidade, a que cres que se debe isto?
2. Que tipo de formación coidas que sería preciso levar a cabo para suplir as carencias das que falan?
3. Que contidos deberían traballar nestas formacións?
4. Cres que é preciso unha formación en canto a estratexias no ámbito da educación musical para atender a diversidade?
5. Quen debe asumir a responsabilidade desta formación do profesorado?
6. No cuestionario atopamos que a idade é un elemento diferenciador. O profesorado con máis experiencia ten unhas prácticas máis inclusivas que o profesorado máis novo, que pola contra conta cunha maior percepción teórica da inclusión, por que cres que se da isto?

No cuestionario identificouse que a oferta formativa para o profesorado de educación musical en canto a atención á diversidade é insuficiente, destacando a Universidade como única institución na que se recibe formación deste tipo. As necesidades de formación, o contido da mesma as responsabilidades desta oferta-demanda son as cuestións que complementará a entrevista.

Bloque D. Percepción docente: culturas e políticas do docente especialista en música, para a atención á diversidade

Ítem referidos ás culturas e políticas (Booth e Ainscow, 2002) dos docentes en canto a: valores asociados á atención a diversidade no marco da educación musical, ferramentas de xestión e fomento da participación do alumnado e profesorado, organización de grupos, metodoloxía, xestión dos espazos e apoio, relación coa comunidade, sobre a atención á diversidade. Selección de estratexias en canto a a á diversidade.

Preguntas do bloque D:

1. Como defines o modelos pedagóxico inclusivo na escola en Ed. Primaria?
2. Que papel lle outorgas á música e cal é o rol do profesorado no desenvolvemento dun modelo inclusivo.
3. Cres que a música en educación primaria debe estar supeditada a preparar ao alumnado para a secundaria?
4. Cres que se da esta situación nas aulas de primaria?
5. Cales son as principais trabas para atender á diversidade na Ed. Musical en Ed. Primaria?

6. En canto ao currículo actual, responde as necesidades que viñades plasmando nos últimos anos?
7. Condiciona ou dificulta o uso de estratexias para a atención á diversidade.
8. Condiciona ou dificulta o uso de materiais para a atención á diversidade.
9. A idiosincrasia do currículo actual condiciona o uso de determinados materiais?

A necesidade de afondar nestes aspectos deriva da respostas atopadas no cuestionario, onde se identifican contradicións en canto ao coñecemento teórico sobre a educación inclusiva coa práctica docente na aula. As responsabilidades en canto atender a todo o alumnado, a utopía da práctica inclusiva no día a día ou as múltiples dificultades ás que se asocia a atender á diversidade son algunhas das cuestións que destacan no cuestionario e serán complementadas coa entrevista.

Bloque F. Prácticas educativas: uso de materiais e estratexias na aula de música para a atención á diversidade

Este último bloque ten aqueles elementos referidos a cuestións organizativas e metodolóxicas en canto ou uso, coñecemento e valoración de habilidades, procesos, recursos e materiais para tratar a atención á diversidade na aula de música.

Preguntas do bloque F:

1. Que función teñen na túa práctica os materiais didácticos, materiais DD ou materiais híbridos de música na aula?
2. Que estratexias cres que se deberían empregar (ou empregas ti) na aula para atender á diversidade
3. Que materiais empregas ti e como os utilizas? a que responde a súa elección?
4. Crees que existen diferencias entre os MDD e os manipulativos en música en canto as posibilidades que ofrece para atender á diversidade.
5. Que aportacións poderían ter os MDD ou híbridos de música no proceso de inclusión educativa
6. No cuestionario, os resultados conclúen que a coordinación dos docentes de música coa orientación é escasa: por que? a que se debe?
7. Tamén obtemos os mesmos resultados de escasa coordinación cos demais docentes, pese a que moitos deles empregan música na súa práctica non tenden a coordinarse cos docentes de música: por que? A que se debe?
8. A presenza de certas materias habituais nas aulas galegas como a fruta doce, o material Orff...etc , a que se debe esta estandarización?

Como indicamos no bloque B, as incoherencias entre as culturas e políticas sobre a práctica docente son unha das cuestións máis destacadas da primeira fase de análise. Coñecer e afondar sobre esta práctica en canto aos materiais e estratexias docentes empregados e o por que é parte do fundamento desta investigación. Afondar polo tanto sobre que materiais, estratexias e recursos empregan, o como e o por que dos mesmos, ou sobre o uso de MDD e o que estes apoian na atención da diversidade é a prioridade neste último bloque.

ANEXO 9. GUIÓN DA ENTREVISTA

Bloque A: Datos de identificación da mostra

1. Xénero
2. Idade
3. Provincia
4. Antigüidade
5. Formación previa

Bloque C. Formación do profesorado en cuestións relacionadas coas estratexias e materiais curriculares para atender á diversidade na área de música

1. No cuestionario detectamos que o profesorado considera que non ten formación suficiente en atención á diversidade, a que cres que se debe isto?
2. Que tipo de formación coidas que sería preciso levar a cabo para suplir as carencias das que falan?
3. Que contidos deberían traballar nestas formacións?
4. Cres que é preciso unha formación en canto a estratexias no ámbito da educación musical para atender a diversidade?
5. Quen debe asumir a responsabilidade desta formación do profesorado?
6. No cuestionario atopamos que a idade é un elemento diferenciador. O profesorado con máis experiencia ten unhas prácticas mais inclusivas que o profesorado máis novo, que pola contra conta cunha maior percepción teórica da inclusión, por que cres que se da isto?

Bloque D. Percepción docente: culturas e políticas do docente especialista en música, para a atención á diversidade

1. Como defines o modelos pedagóxico inclusivo na escola en Ed. Primaria?
2. Que papel lle outorgas á música e cal é o rol do profesorado no desenvolvemento dun modelo inclusivo.

3. Cres que a música en educación primaria debe estar supeditada a preparar ao alumnado para a secundaria?
4. Cres que se da esta situación nas aulas de primaria?
5. Cales son as principais trabas para atender á diversidade na Ed. Musical en Ed. Primaria?
6. En canto ao currículo actual, responde as necesidades que viñades plasmando nos últimos anos?
7. Condiciona ou dificulta o uso de estratexias para a atención á diversidade.
8. Condiciona ou dificulta o uso de materiais para a atención á diversidade.
9. A idiosincrasia do currículo actual condiciona o uso de determinados materiais?

Bloque F. Prácticas educativas: uso de materiais e estratexias na aula de música para a atención á diversidade

1. Que función teñen na túa práctica os materiais didácticos, materiais DD ou materiais híbridos de música na aula?
2. Que estratexias cres que se deberían empregar (ou empregas ti) na aula para atender á diversidade
3. Que materiais empregas ti e como os utilizas? A que responde a súa elección?
4. Crees que existen diferencias entre os MDD e os manipulativos en música en canto as posibilidades que ofrece para atender á diversidade.
5. Que aportacións poderían ter os MDD ou híbridos de música no proceso de inclusión educativa
6. No cuestionario, os resultados conclúen que a coordinación dos docentes de música coa orientación é escasa: por que? a que se debe?
7. Tamén obtemos os mesmos resultados de escasa coordinación cos demais docentes, pese a que moitos deles empregan música na súa práctica non tenden a coordinarse cos docentes de música: por que? A que se debe?
8. A presenza de certas materias habituais nas aulas galegas como a fruta doce, o material Orff...etc , a que se debe esta estandarización?

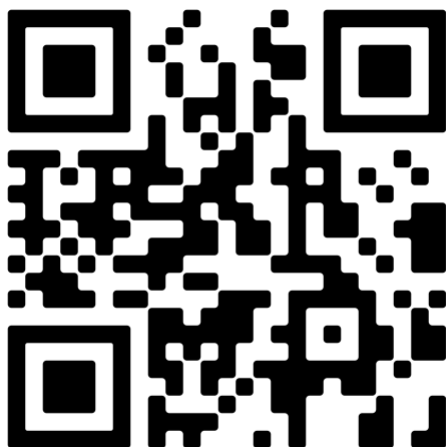
ANEXO 10. MATERIAL DE TRABALLO E BASE DE DATOS

Os diversos documentos de traballo utilizados na elaboración desta tese, así como as respostas dos validadores e validadoras do cuestionario e da entrevista, están dispoñibles en Zenodo a través do código QR ou da ligazón. Documentos presentados:

- Respostas da validación do cuestionario
- Respostas obtidas no cuestionario
- Frecuencias e datos do cuestionario
- Respostas da validación da entrevista
- Transcrición das entrevistas

Ligazón: <https://doi.org/10.5281/zenodo.12601624>

Código QR:





Esta investigación analiza a percepción do profesorado especialista en Educación Musical en Galicia sobre os materiais didácticos e as estratexias educativas para atender a diversidade en Educación Primaria. Emprega un deseño metodolóxico mixto, con cuestionario e entrevista semiestructurada como técnicas de recollida de datos. O estudo mostra que o profesorado recoñece a importancia da educación inclusiva pero enfrenta desafíos como a falta de formación no uso de materiais e estratexias para atender a diversidade. Hai discrepancias sobre o uso de materiais e a viabilidade de introducir estratexias inclusivas na Educación Musical.