



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Trabajo Fin de Grado

**MÚSICA CONTEMPORÁNEA
EN EL AULA:
INTERCULTURALIDAD**

Alumno/a: Natalia López Moya

Tutor/a: Prof. D. Rafael Liñán Vallecillos
Dpto.: Didáctica de la expresión musical,
plástica y corporal

Mayo, 2021

ÍNDICE

Introducción.....	1
Diseño de investigación y objeto de estudio.	5
Estado de la cuestión.	7
La metodología A/R/Tográfica.	9
Marco teórico.....	11
Cultura, diversidad cultural, multiculturalidad e interculturalidad.	12
La música como transmisora cultural.....	13
La aplicación de la enseñanza de fundamentos de la música.....	17
Beneficios de la enseñanza musical en educación infantil.	19
Marco Legal.....	22
La competencia cultural en el currículo educativo a través de la educación artística	23
Contexto.	25
Propuesta didáctica.....	25
Objetivos.	26
Contenidos.....	27
Metodología.	27
Temporalización.....	28
Criterios y sistema de evaluación.....	29
Recursos y materiales.....	31
Actividades.....	31
Evaluación.....	32
Atención a la diversidad	33
Conclusiones	33
Bibliografía.	34

Introducción.

La música puede ser una herramienta idónea para trabajar la interculturalidad a través de todos los elementos musicales, como la danza, los ritmos, la instrumentación, etc. La educación a través de la interculturalidad es, en esencia, formar a las personas en valores de tolerancia y respeto, tratando de potenciar precisamente las conductas que sirvan para empatizar con el otro y entender otras culturas, pudiendo desde tempranas edades ponerse en la ‘piel del otro’. Es por ello que la totalidad de los autores propuestos coinciden con el hecho de que la música y su educación es el medio idóneo para potenciar las relaciones entre los individuos en un mismo contexto y el entorno próximo.

Es por ello que autores como Bernabé (2012) o Pérez-Aldeguer (2014) insisten tanto en que crear un aura de respeto e igualdad es fundamental para elaborar dinámicas interculturales y actividades con el alumnado de Educación Primaria, ya que es importante medir y conseguir la plena disposición y cooperación del grupo entero. Según Green (2008), se debe imponer la conducta colaborativa a la conducta discriminatoria, lo que se traduce en la cooperación frente a la individualidad.

La música, la poesía, el baile, e incluso el propio juego son algunas de las manifestaciones colectivas más significativas en la Educación Infantil en la que el alumnado inicia de manera lúdica diferentes aprendizajes. De esta manera, y coincidiendo con los autores el conocimiento y aprendizaje de valores interculturales enriquecen el conocimiento de las creencias y las costumbres de distintas culturas que probablemente puedan llegar a coincidir en una misma aula.

De acuerdo al período histórico, al área geográfica o a la cultura en la que se practican y son formas de expresión de los más profundos sentimientos y aspiraciones que pertenecen a toda la humanidad. De este modo, la relación intercultural que se establece en los espacios educativos: aulas, talleres, patio escolar, etc., puede ser motivo de enriquecimiento para todos.

Por una parte, Green (2008) enfatiza que existe una relación entre dos aspectos del significado musical que son los relacionados con los aspectos inherentes -que están relacionado con los sonidos y los patrones de la música en sí- y los aspectos delineados -que son los factores emocionales, experiencia individual, la nacionalidad o el origen- de tal modo que la una puede influir en la percepción de la otra. En este aspecto, viene a decir que la música tiene un factor emocional y extra musical -aspecto delineante- que, si no se atiende y aborda de la manera correcta, la enseñanza de los aspectos inherentes de

la música se queda vacíos de contenido y aprendizaje de valores, ya que para Green (2008) los aspectos del significado musical están contruidos socialmente y cada cultura tiene su significado dominante.

Es el caso de Bernabé (2012) quien a través de su revisión teórica sobre la comunicación intercultural a través de la música trata de esclarecer cual es la relación entre la música como elemento didáctico y la comunicación intercultural. La música, según la investigadora, tiene capacidad de sobra para transmitir valores, conocimientos, e incluso habilidades que son intrínsecos a la cultura de la persona que haya compuesto la pieza, aparte de transmitir sentimientos y emociones que es un rasgo común de la música de cualquier cultura.

En el caso de Bernabé (2012) en términos del análisis de los aspectos elementales de la música de Green (2008), la música fomenta el sentimiento de pertenencia y diversifica el conocimiento de distintos contextos -aspecto delineante- a partir del estudio y de la valoración de las producciones y composiciones culturales tanto del contexto hegemónico como ajenas en términos de cultura. Este proceso, de integrar la enseñanza de las características particulares de la composición y datos relevantes de un autor en un contexto cultural concreto, fomenta el entendimiento y la extrapolación de diferentes actividades musicales, que en estos términos pasa a ser un producto cultural (Bernabé, 2012).

Pérez (2009) en su estudio también centra su análisis en la forma en la que el significado del lenguaje musical puede ser un mecanismo de articulación de una comunicación intercultural cargado de teoría y contenido que promueva la enseñanza en conceptos interculturales. Además, Besalú (2002) entiende que es a través de la enseñanza y variación de estilos y contextos musicales de diversas culturas donde en términos e interpretación desde la interculturalidad se inicia un proceso continuado y enriquecedor de enseñanza-aprendizaje con valores asociados a la tolerancia y el respeto por la diversidad cultural, a la par que se adquieren competencias y conocimientos musicales.

Lundquist y Szego (1999) comienzan aceptando el hecho de que el mundo de la música es *"un grupo de distintas músicas discretas, cada una con un estilo único"* (Lundquist y Szego, 1999 :73). Sin embargo, *"la música artística occidental es simplemente una de estas músicas, pero debido a que ha logrado un respeto generalizado y una distribución geográfica casi universal, desempeña apropiadamente un papel especial en la educación musical del mundo"*. Dado que existen profundas razones históricas y políticas por las

que la música occidental juega un "papel especial en la educación musical del mundo" (Lundquist y Szego, 1999 :75).

Lo ideal, según Besalú (2002), es conseguir en lograr que el alumnado tenga visión crítica y reflexione sobre la influencia de la música en distintos contextos. De hecho, es tal la conexión entre las emociones y sentimientos que produce la música y su composición que la música se puede entender como una dimensión comunicativa del sonido que implica una red discursiva donde la persona docente tiene la capacidad tanto a nivel teórico como práctico de aplicar enseñanzas interculturales en la Educación Infantil.

Pérez-Aldeguer (2014) defiende que el aula de música es un espacio idóneo para la enseñanza de valores interculturales, la clave es entender y visibilizar cuáles son las características más comunes que posibilitan las conexiones entre miembros heterogéneos dentro de un mismo espacio de respeto y tolerancia.

El objetivo del estudio es reflexionar sobre las características de la música en la adquisición de competencias interculturales dentro del aula, así como el análisis de los estudios más relevantes en este aspecto. Un aspecto clave que considera el autor y que no se menciona ni en el marco teórico de Bernabé (2012) y de Green (2008) es el análisis del conocimiento conceptual que tiene el personal docente sobre las artes, la educación musical y la interculturalidad.

A la hora de analizar el currículo de Educación Primaria en España, Pérez Aldeguer (2014) constató que no existe una definición sobre interculturalidad además de observar que no existen competencias interculturales en la asignatura de música. Además, si Bernabé (2012) y Green (2008) insiste en la necesidad de analizar la composición musical como un componente vital para analizar un contexto cultural y sentir otras culturas, Pérez-Aldeguer (2014) constata que existe un predominio en el currículo de contenido en música clásica y occidental, tocando como mucho estilos latino americanos y africanos modernos -Blues, Jazz, Soul, Ritmos latinos modernos-, que sesgan una visión más amplia de diferentes músicas con distintos contextos culturales.

Al igual que el estudio de Pérez-Aldeguer (2014), Pérez (2009) enfatiza la relevancia de la música como parte intrínseca de la educación desde la revisión curricular y como este articula la interculturalidad y sus competencias. En este sentido, el autor entiende la música como el eje curricular donde se integran los elementos y componentes que pertenece al campo fenomenológico educativo, así como a los valores, las actitudes, la forma de comunicación y actuar en el mundo social y privado.

Según Pérez (2009) la importancia de ver la música como un elemento presente desde las primeras civilizaciones está tan arraigada a la historia y constitución de la humanidad como una herramienta de comunidad y comunicación espiritual de diversos contextos culturales. Si Bernabé (2012) y Green (2008) establecen que lo fundamental para una buena enseñanza musical es la comunicación constante y el diálogo, en el caso de Pérez (2009) la importancia de la música más allá de la comunicación, es un elemento histórico que tiene como finalidad la “*cohesión social y la ‘sincronización’ del estado de ánimo*” (Pérez, 2009 :67) que favorece la acción colectiva y el sentimiento de comunidad. Un ejemplo de ello es la música religiosa, militar, o incluso un himno.

Por último, otro punto significativo y de vital importancia es el papel del docente y la interpretación que este le debe dar a la interculturalidad dentro del aula de primaria. Según Pérez-Aldeguer (2014) al estudiar los criterios y conceptualización que los docentes dan al arte y la educación musical, en las entrevistas realizadas el autor concluyó que no existe unanimidad ni consenso en una concepción clara de estos términos, siendo estos interpretados normalmente subjetivamente por las personas docentes.

Un estudio de Olcina-Sempere et al. (2020) tuvo como objetivo el estudio y análisis de cómo el personal docente en Educación Primaria trabaja desde la música competencias interculturales. Olcina-Sempere et al. (2020) a diferencia de Pérez-Aldeguer (2014) centra sus variables de estudio y recolección de datos sobre el conocimiento de los docentes sobre la diversidad y contextos culturales que tienen en sus aulas y si se elaboran actividades para el colectivo inmigrante. El estudio de Pérez-Aldeguer (2014) se centra en exceso en la interpretación y conceptualización desde la que trabajan la interculturalidad en la música.

Por lo tanto, en la educación intercultural tiene tres aspectos clave que son el nexo entre la enseñanza teórica y la puesta en marcha de actividades y dinámicas, una unión coherente entre competencias interculturales y enseñanza musical: La música como fomento de la comunicación intercultural (Bernabé, 2012; Green, 2008; Besalú, 2002; Pérez-Aldeguer, 2014), como un desarrollador y cohesionador de conciencia y sentimiento colectivo y de comunidad históricamente (Pérez-Aldeguer, 2014; Pérez, 2009), y la música interpretada y conceptualizada desde la interculturalidad por los docentes (Olcina-Sempere et al. 2020; Pérez-Aldeguer, 2014).

Diseño de investigación y objeto de estudio.

El siguiente trabajo consiste en una revisión documental y bibliográfica que tiene como finalidad elaborar una dinámica de música intercultural dentro del aula de música en infantil. El objetivo es elaborar un programa didáctico para abordar cómo a través de la música se puede alcanzar una educación intercultural en las aulas de educación infantil. En primer lugar, se establece la fundamentación teórica conceptualizando aspectos claves en tres ejes principales que compone la investigación:

- Conceptualización de la interculturalidad, pues es importante diferenciarlo de la diversidad cultural y la multiculturalidad, analizando cada uno de los términos y por qué hablar en términos de competencias interculturales.
- Análisis de documentación estatal y legislativa que tenga relevancia y relación con la educación intercultural en las aulas de educación Infantil en la legislación española.
 - Dentro de este apartado, se dedicará una reseña sobre el contenido específico en las competencias culturales que se señalen en el currículo estatal educativo.
 - Conceptualizar y analizar las competencias musicales y la importancia de la adquisición de estas en los currículos educativos legislados a nivel nacional en España.

En la segunda parte de la investigación se exponen los resultados de los textos y documentos analizados dentro de los criterios de la fundamentación teórica, donde figura una tabla de referencia de autores a modo de resumen para facilitar la comprensión de los distintos estudios y datos analizados y elaborar las actividades. La discusión de textos se realiza de modo que se pueda observar y atender a las discrepancias y consensos existentes en la comunidad educativa y científica sobre los aspectos de la música que favorecen el aprendizaje y adquisición de competencias interculturales, poniendo de relieve que la música es una herramienta con mejores condiciones que otras asignaturas o materias.

Para la fundamentación teórica de este trabajo se han seguido los siguientes criterios de selección de documentación:

Criterios de inclusión:

- Los sistemas booleanos utilizados han sido: música AND interculturalidad AND educación, Currículo AND interculturalidad AND música, <Competencias culturales> AND Música AND educación.
- La búsqueda se ha realizado tanto en español como en inglés, variando la ecuación de búsqueda de la siguiente manera: Music AND Interculturality AND Education, Curriculum AND Interculturality AND Music, <Cultural Competence> AND Music AND Education.
- Documentación y estudios oficiales de organismos institucionales educativos de España.
- Informes y programaciones didácticas, así como currículos escolares donde figuren las competencias culturales, musicales, e interculturales.
- Bibliografía y estudios sobre la relevancia de la música como herramienta para desarrollar competencias interculturales.
- Revistas científicas, artículos de revistas científicas, relacionado con la música como elemento para el desarrollo de la interculturalidad en la educación. Los sistemas booleanos utilizados han sido: ‘música AND interculturalidad AND educación, Currículo AND interculturalidad AND música, <Competencias culturales> AND Música AND educación’ para la búsqueda en español, y ‘Music AND Interculturality AND Education, Curriculum AND Interculturality AND Music, <Cultural Competence> AND Music AND Education’ para la búsqueda en lengua inglesa.
- Textos que hayan sido publicados entre 1990 y 2020.

Criterios de exclusión:

- Documentación y estudios que no conste el diseño de investigación y la metodología.
- Estudios y trabajos académicos no oficiales.
- Investigaciones y estudios anteriores al año 2000.
- Documentación y estudios de multiculturalidad e interculturalidad en la música.
- Análisis de documentación y bibliografía en edades que no sean del ciclo de educación obligatoria (hasta los 16 años).

Estado de la cuestión.

A / R / Tography es una forma de metodología basada en las artes, pero se distingue por la perspectiva relacional que aporta a la investigación y la interpretación. Esta perspectiva hereda de “teorías feministas, postestructuralistas, hermenéuticas y posmodernas que entienden la producción de conocimiento como diferencia produciendo diferentes formas de vivir en el mundo” (Irwin & Springgay, 2008, p. 107). Tal enfoque resalta las interrelaciones e intersubjetividades de las prácticas de educación artística (Beare, 2011), desdibujando la distinción entre el investigador y los investigados. Springgay, Irwin y Kind (2008) afirman que “los fotógrafos de a / r / no investigan simplemente los fenómenos en las artes utilizando medios cualitativos; son artistas, profesores e investigadores que examinan los fenómenos educativos a través de un proceso de comprensión e investigación artística” (p. 87). El conocimiento a / r / tográfico, entonces, se constituye en una forma de estética relacional que necesariamente ve el significado y las circunstancias que lo producen como co-dependientes.

Por lo tanto, el rigor de la a / r / tografía radica en su “postura reflexiva y reflexiva continua hacia el compromiso, el análisis y el aprendizaje” (Irwin y Springgay, 2008, p. 117). Dado que soy todos ellos —artista, investigador y docente— y que mis identidades, perspectivas, creencias y valores ayudan a moldear el proceso de investigación, esta metodología encaja en la exploración de los patrones de significado en su intersección. De igual manera, en este estudio también ilumina las dinámicas y complejidades de la vida en el aula. Este potencial se explora a lo largo de los capítulos cuatro y cinco de la tesis.

Los a / r / tografos dan sentido al mundo a través de representaciones u organizadores conceptuales basados en nociones de relacionalidad: contigüidad, indagación viva, metáfora / metonimia, aperturas, reverberaciones y exceso. Como razonan Irwin y Springgay (2008), el triunfo de las representaciones sobre los métodos permite flexibilidad y ubicaciones intersubjetivas que permiten la participación activa en la creación de significado. Esta flexibilidad hace que la a / r / tografía esté abierta a la reinterpretación y, como tal, la lista de representaciones anteriores no se considera exhaustiva, exclusiva o concluyente (Beare, 2011). En consecuencia, este estudio ofrece una interpretación adicional: palimpsestos.

La a / r / tografía es una investigación realizada por profesionales (por ejemplo, profesores) con el propósito de desarrollar sus propias prácticas artísticas (Irwin y

Springgay, 2008). Con la intención de desarrollar nuestro arte, investigación y enseñanza, las conversaciones por Skype que Claire y yo tuvimos juntas se convirtieron en una forma de enfocarnos en el trabajo "detrás de escena" de enseñar creatividad, de probar algo nuevo, incómodo y diferente de nuestros colegas. . Nuestras conversaciones fueron una oportunidad para considerar la naturaleza personal, que altera la vida, consume mucho tiempo y es un desafío profundo de tal trabajo curricular. Importante para la forma de pensar y de ser de un artista son las formas en que el trabajo curricular vive en el mundo relacional y desordenado más allá del simple proceso transaccional de entrega y adquisición de conocimiento.

Como es de esperar en los métodos basados en el diálogo, la complejidad y la profundidad se generaron de forma colaborativa. Durante nuestras conversaciones, nos cuestionamos y provocamos mutuamente, tomamos notas sobre nuestras impresiones, nuestros recuerdos, nuestros planes y nuestros descubrimientos. Como una parte clave de nuestro proyecto fue recopilar información sobre las posibilidades educativas integradas en convertirse en a / r / tógrafos (Irwin et al., 2006), en nuestra primera conversación, discutimos la heurística curricular para las artes de Norris (2011). -investigación de base, donde ha interrelacionado pedagogía, poiesis, política y posicionamiento público. El artículo de Norris fue elegido por la forma en que su marco abre posibilidades para que los formadores de docentes reflexionen sobre los múltiples contextos de su creatividad, y cómo eso podría afectar su crecimiento profesional, no simplemente como artistas, sino como profesores e intelectuales públicos.

Nuestra discusión sobre el marco de Norris no estaba estructurada ya que queríamos proceder de forma natural, sintiéndonos libres para desarrollar nuestra relación como a / r / tógrafos y, al hacerlo, contribuir a la conversación, anécdotas, interpretaciones, preguntas, recuerdos de momentos de enseñanza pasados, y comentarios sobre nuestras propias vidas; entretejimos todos estos juntos, haciendo rebotar ideas de un lado a otro en yuxtaposición, creando ese tercer espacio abierto de posibilidad. Proceder de esta manera nos permitió articular algunos de los desafíos menos visibles de cambiar nuestro pensamiento a través de una lente a / r / topográfica. La conveniencia de la conversación por Skype nos permitió reunirnos varias veces durante la unidad, a menudo al final de un día de clases.

Esta inmediatez de nuestro compartir fue una ventaja en el sentido de que Claire pudo aprovechar su experiencia vivida y, sin embargo, incluso después de unas pocas horas, y

a veces unos días, nuestro proceso dialógico permitió una reflexión y una reinterpretación más profundas. Teniendo tanto inmediatez como distancia, fue a través del acto de la conversación que las capas complejas y los desafíos de la A/R/Tografía se convirtieron en parte de nuestra co-construcción de hallazgos. Parte de lo que compartimos en nuestras conversaciones no pudo incluirse en un texto público por razones éticas o profesionales. Debido a que la formación docente del siglo XXI se sitúa dentro de la cultura de auditoría más amplia de la educación K-12 y universitaria, Claire y yo sentimos que ciertas críticas al sistema deberían pasar desapercibidas. Las instituciones educativas hacen todo lo que pueden para comercializar una educación de calidad, y esto significa controlar estrictamente lo que los profesores pueden compartir. Al no incluirlos en el texto público, simplemente esperamos que el silencio también hable.

La última parte de nuestros métodos que debe tenerse en cuenta es cómo elegimos escribir este artículo. Si bien esperábamos involucrarnos en el profundo desafío de narrar esta compleja historia como dos voces, encontramos la dificultad implícita en nuestros roles. En el sistema escolar K-12, a Claire no se le otorga el mismo tiempo, estatus o recompensa por realizar una investigación. Dado que ya había dedicado tanto tiempo a las conversaciones de Skype, su papel en la redacción comenzó después de que se redactó un borrador del documento. Ella revisó la totalidad de este texto para que reflejara su sentido de nuestras conversaciones.

[La metodología A/R/Tográfica.](#)

Según Irwin (2004) a principios del siglo XVIII, se produjo una ruptura entre el arte y la ciencia, concomitantemente con la formalización de una epistemología positivista. A partir de esta fecha, al Arte se le da una figura romántica con las características de la emoción, la imaginación, la creatividad, mientras que la Ciencia se construye sobre la lógica, la razón y el rigor de la demostración. Esta dicotomía entre los dos está en la base misma de la Modernidad, construida sobre el discurso de la separación de sujetos y objetos, palabras y cosas, cultura y naturaleza. Estas cifras contradictorias pueden llevar a pensar que la movilización de métodos de investigación basados en el arte es un proceso arriesgado o, para los más benévolo, debe quedar confinado a experiencias muy localizadas y confidenciales.

El desarrollo que la metodología A/R/Tográfica están experimentando hoy en muchos campos de las ciencias sociales, y los espacios institucionales de formación académica y publicación cada vez más abiertos a la recepción de estos métodos, permiten sin embargo

afirmar que ahora están en condiciones de reclamar un lugar pleno. en el arsenal de herramientas metodológicas a disposición de los investigadores en ciencias sociales. En este sentido, podemos mencionar, por ejemplo, el reciente programa de investigación “*La invención de formas de representación en la era de la globalización*” (Irwin, 2004) iniciado por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales -Institución francesa- que invita a considerar que “las creaciones artísticas, como “*ideas y / o los objetos "a través de los cuales" lo real "es imaginado, representado, producido, proyectado, descrito, explorado, probado, probado, juegan un papel esencial en la (re) producción de las sociedades contemporáneas y, en consecuencia, deben ser más centrales en la práctica académica*” (Irwin, 2004) .

En el campo de la investigación en gestión, revistas como *Organization, Organization Studies o Journal of Management Inquiry* publican hoy con regularidad investigaciones que se basan en un material o una práctica artística (Irwin, 2004).

Según Barone et al. (2006) regularmente se presentan dos argumentos para subrayar la relevancia y el potencial de la metodología A/R/Tográfica. Por un lado, el cuestionamiento desde la década de 1970 de los principios planteados por las epistemologías positivistas en muchos campos de las ciencias sociales permite reexaminar la dicotomía entre Arte y Ciencia que esta epistemología ha contribuido a forjar. Este cuestionamiento está marcado notablemente por la atención a las narrativas ya la forma textual en general (el “giro lingüístico”), concebida como el sitio complejo para la construcción del conocimiento.

También se define por el creciente interés en el papel potencial de la ficción en la investigación (Barone et al., 2006). Finalmente, se enmarca en un cuestionamiento de la dicotomía entre práctica y conocimiento, práctica (artística) que permite cambiar el orden de las cosas y construir diferentes vías de acceso al conocimiento. Por otro lado, la movilización de métodos basados en el arte, por su capacidad para captar otras dimensiones que las habitualmente captadas por las herramientas tradicionales de investigación, promete renovar el conocimiento en las ciencias sociales y difundirlo. En particular, muchos autores defienden el interés de estos métodos para acceder a una forma de conocimiento más encarnada, sensible, tácita y experiencial (Barone et al., 2006).

Por ejemplo, varios autores han señalado cómo la ficción permite un acceso empático y vicario a las motivaciones, emociones y vivencias de los individuos (Candy, 2006). La metodología A/R/Tográfica también permiten introducir complejidad en el enfoque de

los fenómenos sociales. La riqueza del trabajo artístico descansa en la capacidad de proponer no hechos, sino representaciones inciertas, ambiguas y paradójicas, favoreciendo el surgimiento de múltiples y siempre renovadas interpretaciones (Candy, 2006). Estos métodos también demuestran ser una herramienta performativa al servicio del pensamiento crítico, el lenguaje del arte que propone decir las cosas de manera diferente y proporciona otros vectores de acción en el mundo.

Las prácticas artísticas movilizadas en las ABR son sumamente variadas y cada una tiene especificidades ligadas a sus características formales. Así, siguiendo a otros autores, podríamos distinguir la investigación en ciencias sociales según la forma artística movilizada (Candy, 2006): enfoques literarios (novela, poesía, no ficción creativa, etc.); enfoques visuales (pintura, fotografía, collage, instalaciones, etc.); artes escénicas (danza, música, teatro, etc.) o artes mediáticas (radio, video, blogs, fanzines, etc.).

El objetivo de este trabajo es explorar la metodología A/R/Tográfica de una manera más transversal distinguiendo dos formas principales de movilizar el arte en un diseño de investigación: el primer ángulo se centra en el trabajo artístico como material de investigación; el segundo ángulo explora la práctica artística como método de investigación. Si estos dos enfoques se distinguen en particular por la postura que mantiene el investigador con el arte y conducen al despliegue de diferentes herramientas, comparten ciertas características metodológicas y epistemológicas que destacaremos.

Marco teórico.

La música, como parte intrínseca al ser humano, es un grandioso medio para transmitir diferentes conocimientos, sentimientos, emociones, así como valores y habilidades sociales que son adscritos a la cultura y contexto del compositor. La variedad de compositores musicales y la música de distintos contextos culturales y personales lo que permite que existe un gran diálogo intercultural. Cualquier persona habrá escuchado seguramente alguna vez y aprendido alguna canción de algún lenguaje distinto al suyo, o memoriza canciones regionales diferentes al lugar de origen, que se traduce en un espacio donde la transmisión intercultural está presente en todo momento.

Según Cabedo-Mas y Arriaga-Sanz (2016) un ejemplo de la trascendencia de la música en la vida social es el hecho de que la música, desde la dimensión social, la escuchamos

desde el nacimiento. Desde temprana edad, estamos habituados a los ritmos y las melodías musicales, así como la familiarización de piezas musicales en otros lenguajes y contextos regionales (Cabedo-Mas y Arriaga-Sanz, 2016). Este hecho, ya pone de manifiesto de la capacidad y el valor que tiene la competencia musical como herramienta para favorecer dinámicas, pedagogía, y contenido didáctico intercultural a partir del estudio de las capacidades de transmisión de competencias interculturales que tiene la música.

Cultura, diversidad cultural, multiculturalidad e interculturalidad.

Los términos que se presentan en este epígrafe son términos desarrollados conceptualmente por científicos sociales desde la segunda mitad del siglo XX. El término cultura, según Aguirre (1997), hace referencia a los aspectos que diferencia a los seres humanos de lo salvaje, el mundo animal y primitivo. En una concepción inicial, según Aguirre (1997), la cultura se entiende como las características que diferencian la civilización del mundo natural. En estos términos el autor entiende el ‘culto’ de los seres humanos como la característica diferenciadora de los animales que permite el desarrollo de las capacidades artísticas e intelectuales.

En términos sociológicos, según Aguado, Gil y Mata (2005), la cultura tiene una dimensión social, siendo la cultura entendida como las reproducciones simbólicas, las creencias, normas sociales, los valores, y los ideales. Lo que define y compone la cultura, un elemento intrínseco de las sociedades, es producto de un determinado colectivo en constante cambio y transformación.

Es por ello por lo que la cultura no es homogénea, ya que al existir diferentes grupos sociales, civilizaciones y modos de entender el mismo mundo tangible, existen diferentes culturas con sus distintas características. El denominador común es que ninguna cultura se tiene, sino que se construye de manera colectiva.

Stoll (1992) define la cultura en términos muy similares a los términos sociológicos y antropológicos, indicando que la cultura son los rasgos materiales, intelectuales, y relacionales que caracterizan una determinada sociedad o región, donde se integra la rutina de los individuos de la sociedad, su modo de vivir, relacionarse, convivir, y la creación de los sistemas de valores, ideológicos, y normas.

Esto quiere decir que ningún individuo que nace tiene aprendido los valores e intereses de su cultura, sino que es a través del aprendizaje y socialización del individuo donde se define la manera de valorar, entender, y relacionarse en la vida social, pero siempre en

conexión con los otros individuos. Es por ello, que la cultura se transmite constantemente a través de los modelos educativos de cada contexto y a través de la socialización familiar. La coexistencia de distintos grupos culturales fomenta la existencia de espacios de convivencia donde sucede el proceso de mezcla cultural (Aguado et al. 2005). En primer lugar, según este autor, la diversidad cultural son los distintos comportamientos que tienen los individuos en un mismo espacio donde adoptan estrategias y conductas de entendimientos para sobrevivir como comunidad. En segundo lugar, otro término similar es la multiculturalidad, que se refiere al establecimiento dentro del mismo espacio social de grupos aislados según su adscripción cultural que generan espacios de tolerancia que defiende los intereses de los distintos grupos.

La interculturalidad, según Albecht (2002), a diferencia de los términos de diversidad cultural y de multiculturalidad, es un espacio que pone el énfasis de estudio en las dinámicas y procesos de relación y comunicación entre los distintos grupos sociales - dentro del mismo espacio- que conviven y aceptan las diferencias y diversidad de la existencia de distintas culturas, con independencia de si son antagonistas o no.

Según Samper (2003), la interculturalidad es el proceso en que los distintos grupos sociales con diversas culturas pueden convivir a través del intercambio de conocimientos y aceptación de la existencia de otras creencias en un mismo espacio, basándose en principios de tolerancia y respeto. Además, el autor indica que la multiculturalidad tiene un gran riesgo que se pone de manifiesto en muchas ciudades occidentales, que es la superposición de intereses del grupo cultural mayoritario frente a los intereses de los grupos culturales minoritario, siendo estos últimos absorbidos por los primeros.

La música como transmisora cultural

En las sociedades, según González (2007) los individuos aprenden de su entorno las costumbres y las normas compartidas, siendo la música un elemento a través del cual las personas reciben estímulos y contenido de su propia sociedad. Es por ello por lo que la música popular o música folklórica de cada contexto cultural resulta de vital importancia su exposición al mundo y al resto de culturas, con la finalidad de transmitir los códigos, costumbres, y conocimientos de una cultura a otra.

Según Bernabé (2012) la educación musical durante la etapa de primaria tiene una metodología que se aleja de los estándares metodológicos de otros países de Europa o Estados Unidos, enfatizando estos el conocimiento teórico musical y de practicar

instrumentos de corte orquestal. En España, el trabajo de música se trabaja desde la historia y el acercamiento al análisis e interpretación de piezas musicales variadas, tocando el máximo de estilos culturales posibles. Este espacio, gracias a la música, puede suponer según la autora un entorno donde trabajar la música desde la asunción explícita de la existencia de varias culturas detrás de cada pieza musical.

Según Martínez de Miguel (2009) es en el folclore donde se encuentran los ejes de las relaciones y encuentros entre las diversas culturas que coexisten en el mundo. El autor defiende que es necesario reelaborar los objetivos y la metodología de la legislación vigente en España, ya que, a las actividades sobre interpretación y análisis de piezas musicales y hechos, debe acompañarse de contenido y conceptos interculturales. Por lo tanto, Martínez de Miguel (2009) plantea el cómo deben los docentes trabajar en el aula de primaria en la asignatura de música desde la interculturalidad dentro del propio proceso de enseñanza de la asignatura de música.

Martínez de Miguel (2009) señala a través de la enseñanza del folclore de distintas culturas y regiones, se pueden encontrar diferentes nexos que funcionen como unión entre las diferentes realidades culturales que puede haber en el aula. Según el autor, la etapa de educación primaria, en concreto en lo referido a la Educación Artística, potencia el conocimiento y la tolerancia a distintas obras y manifestaciones artísticas que pertenecen al entorno además de familiarizarse con el patrimonio cultural. Dentro del patrimonio cultural es donde precisamente se encuentra el folclore *“fruto de los diversos contactos culturales que cada región ha sufrido a lo largo de la historia ya que las culturas no son estáticas y se van modificando a medida que interaccionamos con la propia cultura”* (Martínez de Miguel, 2009: 383).

Para Bernabé (2012) la interculturalidad es un hecho que está prácticamente presente en todos los espacios de la sociedad española actual y, en el caso del ámbito educativo, el contenido intercultural debe estar integrado en las unidades didácticas existentes y no crear apartados específicos. Según la autora, en las aulas de primaria se debe fomentar activamente la interacción entre los alumnos de manera que se refleje la diversidad que existe en la sociedad, trabajando desde la metodología y criterios de evaluación específicos desde la interculturalidad. Además, todas las actividades y propuestas didácticas que se apliquen en concreto en el aula de música en Educación Primaria se deben plasmar en un programa flexible y que atienda a las exigencias migratorias descritas en apartados anteriores.

Por otra parte, existen dificultades a la hora de trabajar la interculturalidad en el aula producto de la falta de contenido preciso y un marco conceptual delimitado para la enseñanza intercultural. Martínez (2006) indica que uno de los puntos clave que explican la dificultad por parte de los docentes de enseñar interculturalidad en el aula de música se debe a la falta de formación y desconocimiento de los propios profesionales, ya que la música dominante en las dinámicas de clase es la occidental clásica. El autor define este fenómeno como un fenómeno musical etnocéntrico que obvia las dimensiones culturales que no son estrictamente occidentales y que aportan otros contenidos conceptuales que no se pueden apreciar desde el punto de vista de la música occidental. Según Martínez (2006) este fenómeno a la hora de educar a los docentes para enseñar música muestra un déficit en la enseñanza de contenidos didácticos.

Según Bernabé (2012) está por ver cómo se concretan los objetivos interculturales en la práctica musical. Esto debería implicar la aportación por parte de los profesionales destinados a la enseñanza y la educación de elementos culturales fuera de occidente y que refleje la composición social actual de España tanto en el aula como fuera de ella, de modo que los objetivos de la asignatura de música en Educación Primaria puedan suponer un entorno de acercamiento, entendimiento, y de participación entre todas las identidades culturales. Además, según la autora, *“otro objetivo principal se centraría en comprender al otro y la cultura de la que forma parte, convirtiéndose la música en la herramienta/instrumento más adecuado porque está formada por elementos de diferente procedencia, y se comparte un lenguaje común que resulta accesible y comprensible por todos”* (Bernabé, 2012: 238).

Gallego García (2004) plantea en este aspecto que estos objetivos interculturales deben garantizar que se incorpora a los currículos de primaria, en el área de música, las características y peculiaridades sociales y culturales a través del fomento de las actividades de audición como herramienta de enseñanza cultural y de diversificación de perspectivas y contenidos. De esta manera, según el autor, comienza el proceso de manifestación cultural a través de la música en los centros educativos, ya que estos en particular son el lugar donde se favorece el sistema de valores sociales y personales, donde el conocimiento y el aprendizaje desde la aceptación de la diversidad se antoja uno de los retos principales educativos en el siglo XXI, siendo la música un instrumento óptimo para la enseñanza intercultural.

Bernabé (2012) enfatiza que la práctica musical a edades tempranas permite abrir la perspectiva y la tolerancia a distintos escenarios y culturas variantes entre sí, por el mismo modo que la música es capaz de transmitir sentimientos que la autora denomina como universales. Es por ello que adquiere relevancia el planteamiento sobre cuáles son los rasgos metodológicos y los procesos que hay que seguir para la práctica intercultural dentro del aula de música. Además, la autora entiende la interculturalidad, tal y como se ha mencionado anteriormente como una construcción de la propia identidad cultural compartida.

La práctica de actividades musicales desarrolla los valores grupales y el aprecio por los estilos musicales de los demás. Estos objetivos son vitales para asegurar una educación intercultural exitosa en esta etapa. Giráldez (1997) demostró que practicar la música ajena no constituye una pérdida de la propia identidad cultural. Por el contrario, abre la puerta a la reflexión cultural y permite dar pasos en la construcción de una construcción común porque permite que el otro sea escuchado y requiere de su aporte.

Se requiere un enfoque global para enseñar la interculturalidad a través de la música. Según Moreno (2010) hay que tener en cuenta que la educación no es simplemente ofrecer conocimientos sobre una disciplina específica, sino que también implica instruir de manera integral a los estudiantes para que se desarrollen plenamente dentro de su sociedad, es decir tanto la sociedad de acogida como la de origen. Esto se debe a que la sociedad no es un concepto singular y debe entenderse que cada ser humano pertenece a diferentes grupos sociales. Navarro (2008) también consideró que la música, por sus características interpretativas, compositivas e incluso didácticas, es una herramienta que facilita la comprensión de la interculturalidad y la enseñanza del respeto a la diversidad.

Mediante el uso de canciones infantiles populares, se invita a los estudiantes a pensar en su propia cultura, especialmente si estas canciones infantiles se comparten internacionalmente hasta cierto punto. Para Bernabé (2012) esto conduce a un diálogo sobre el otro para poder convivir en una sociedad de la que los estudiantes son miembros. El aspecto más importante es utilizar canciones con las que los estudiantes estén familiarizados para no descuidar su distinción cultural y también para que comprendan lo que comparten. Bernabé (2012) concluye con respecto a la importancia del diálogo, los profesores de educación primaria no tienen que hacer cambios radicales en sus actividades musicales, como se ha demostrado en este artículo. Solo tienen que hacer algunos ajustes para hacer estas actividades más interculturales, es decir, más propicias a

la autorreflexión cultural; esto permitirá a los estudiantes desde pequeños tener una conversación con el otro que luego dejará de ser tan diferente.

La aplicación de la enseñanza de fundamentos de la música

A medida que las políticas cambiantes, las agendas políticas y la dinámica social conducen a un mayor número de estudiantes de la primera infancia en la educación pública, lo que afecta el desarrollo profesional, los recursos y los problemas de programación, los educadores musicales pueden brindar experiencias musicales efectivas y apropiadas para la edad de sus estudiantes más jóvenes con capacitación adicional. y materiales.

Primero, según Moreno (2010), los maestros de música pueden adquirir más conocimientos sobre las necesidades de desarrollo de los niños pequeños formando asociaciones de colaboración con otros maestros de la primera infancia en la escuela. Al reunirse con estos maestros para discutir "qué" y "cómo" los estudiantes están aprendiendo, los maestros de música de la primera infancia pueden ver qué oportunidades de aprendizaje integral podrían incorporarse en el aula de música. Esto se puede lograr a través de visitas múltiples y cortas a las aulas de la primera infancia para observar a los niños aprendiendo en varios momentos y durante el tiempo de aprendizaje individual, en grupos pequeños y en grupos grandes.

Observar a los niños mientras juegan e interactúan entre ellos y con el maestro puede resultar esclarecedor para una persona que no esté acostumbrada a este grupo de edad. La lluvia de ideas, individualmente y con los maestros de la primera infancia, puede resultar en la provisión de entornos de aprendizaje similares en el aula de música (Campbell y Scott-Kassner, 2013). Mediante esfuerzos de colaboración, el maestro de música también puede ayudar a los maestros de aula a desarrollar centros de música para incluirlos en sus aulas para uso diario.

En segundo lugar, los profesores de música deben esforzarse por desarrollar un plan de estudios exploratorio que contenga numerosas actividades musicales apropiadas para la edad. Los niños pequeños necesitan experimentar la música a través de una variedad de medios, como cantar, tocar instrumentos, escuchar, moverse, componer e improvisar para construir sus propios significados y desarrollar la conciencia de los aspectos funcionales de la música (Kenney, 2004). Los Estándares Nacionales de Educación Musical (NAfME, s.f.) pueden servir como una guía para organizar entornos y actividades en el aula que se

centren en las habilidades musicales fundamentales (Kenney, 2004). Los educadores musicales necesitan encontrar múltiples formas de abordar el desarrollo musical de los niños, lo que incluye diseñar varios sitios para la instrucción, múltiples estrategias para la participación y varios métodos de impartición (Fox, 2000).

Los niños pequeños necesitan tiempo y libertad para explorar y escuchar; aprenden construyendo conocimiento a través de su interacción con el entorno (Kenney, 2004). Durante los primeros años de instrucción musical, los niños necesitan estar inmersos en la creación activa de música a través de la exploración de sonidos, timbre, melodía, compás, ritmo y movimiento (Scott, 2004).

Los maestros pueden satisfacer de manera más eficaz las necesidades de desarrollo de sus alumnos más jóvenes estableciendo un plan de estudios que comprenda actividades centradas en el niño con el maestro disponible para brindar apoyo cuando sea necesario (Mueller, 2003). Establecer un entorno de aprendizaje musical que combine experiencias individuales, de grupos pequeños y de grupos grandes ayuda a los estudiantes a aprender de manera integral y óptima (Mueller, 2003).

Por último, aunque la perspectiva de un período de instrucción de 45 minutos (o más) puede ser abrumadora, con la capacitación y los recursos adecuados resulta en una combinación de instrucción dirigida por el maestro y dirigida por los niños. Aunque la instrucción en grupos grandes dirigida por el maestro es el arquetipo de instrucción más común utilizado en la práctica actual de la educación musical (Morin, 2001), ese modo de impartir no será tan exitoso con los niños pequeños. Los educadores musicales que encuentran oportunidades para el juego musical, en lugar de la instrucción directa, pueden mejorar la forma exploratoria en la que los niños pequeños aprenden (Kenney, 2004).

El maestro de música de la primera infancia puede dividir los períodos de clase prolongados incorporando centros de música individuales, para grupos pequeños y para grupos grandes. Esta variedad ayudará a involucrar a los jóvenes estudiantes. Kenney (2004) sugiere algunos centros de actividades divertidos y económicos:

Brinde a los niños la oportunidad de jugar con instrumentos de la clase o incluso con sonidos caseros o encontrados, como cubos, ollas y sartenes, y otros instrumentos de percusión y tonales.

- *Instale un centro de escucha con pañuelos donde los niños escuchen música mientras se mueven libremente con lo que escuchan.*

- *Designe un rincón del salón de clases como área de lectura con libros de cuentos musicales.*
- *Cree un pentagrama de piso (o dibuje un pentagrama grande en una sábana limpia) y proporcione bolsas de frijoles para las notas, donde los niños puedan colocarlas en líneas y espacios y "cantar" las canciones que inventan.*
- *Instale un atril con un cancionero infantil de música impresa y una batuta para fomentar la dirección.*
- *Crear actividades de identificación de timbres de escuchar y emparejar, utilizando instrumentos o llenando huevos de plástico con varios materiales que los niños puedan emparejar al escuchar.*

Beneficios de la enseñanza musical en educación infantil.

La primera infancia es un período que va desde la infancia hasta los cinco años de edad para algunas naciones como Nigeria (UNICEF, 2001). Algunas otras naciones como los EE. UU. Lo amplían a los ocho años de edad. Es el momento más crucial en la vida de un niño. Lo que sea que les suceda a los niños a esta edad es de gran importancia para su desarrollo general, porque la primera infancia ve el mayor desarrollo de crecimiento. Como dijo acertadamente UNICEF (2001): La primera infancia es el período de desarrollo más crucial y rápido de la vida humana. Los años desde la concepción hasta el nacimiento hasta los ocho años de edad son fundamentales para el crecimiento cognitivo, emocional y físico completo y saludable de los niños.

Los procesos de desarrollo, según UNICEF (2001), de la primera infancia son totalmente cruciales, ya que según el informe es en este punto de la vida donde se adquiere competencias y rasgos de la personalidad que pueden marcar el devenir de la etapa de la niñez y la juventud.

Además, según las investigaciones que se han ido comentando a lo largo de este trabajo, Moreno (2010) indica que al menos la mitad del potencial que una persona puede desarrollar en términos de inteligencia, se desarrolla entre los 3 y 5 años de vida, destacando que es en la etapa de Educación Infantil cuando más necesaria se hace una buena formación.

Por lo tanto, según la teoría de Moreno (2010), es totalmente indispensable que en los primeros años de vida se deban desarrollar en las escuelas programas que integren valores

interculturales y que refuercen la autonomía y comprensión del alumnado, sea del origen que sea.

El hecho anterior reveló que la primera infancia es el momento más importante y el momento más crucial en la vida de todo niño; y es el momento en que el cerebro se desarrolla más rápidamente que en años posteriores, por lo que nunca se puede exagerar la importancia de la interacción temprana en este período. Más aún, “la primera infancia es un período en el que el caminar, el hablar, la autoestima, la visión del mundo y los fundamentos morales se establecen. La primera infancia es un período de rápido cambio y desarrollo y el período más crítico en el crecimiento musical de un niño, y se ha identificado en la literatura como la etapa de "balbuceos musicales" (Levinowitz, 1998). También es “el momento en que los niños aprenden sobre su mundo principalmente a través del proceso mágico del juego” (Levinowitz 1998).

Además, la interacción social, los vínculos emocionales y el desarrollo de los niños, así como su desarrollo y equilibrio psicológicos, comienzan desde la primera infancia. Es en este momento crucial de la vida que se requiere mucho cuidado y mucho tiempo invertido para producir una personalidad de calidad capaz de mantenerse firme en el mundo y su sistema. Por lo tanto, se ha descubierto que la educación a través de la música es un medio especial a través del cual el éxito está altamente garantizado.

Un aspecto a destacar en los estudios analizados sobre propuestas y modelos a seguir para una correcta implementación de la enseñanza intercultural a través de la música en Educación Infantil es el hecho de que la respuesta de la institución educativa debe ser a través de los propios docentes y profesionales, obviando cualquier tipo de ayuda impulsada por la administración pública. Son los centros educativos y sus docentes quienes tienen la labor de cambiar los criterios de la escuela históricamente: La asimilación y aculturación o directamente la imposición de los factores y enseñanza desde la visión de la cultura hegemónica.

Es por ello que en este apartado se propone varios factores, modelos, y acciones a desarrollar en el aula de música para implementar una correcta enseñanza en conducta y valores interculturales como la promoción de relaciones de igualdad y la cooperación entre el alumnado sea cual sea su cultura, a través de estrategias basadas en actividades musicales concretas o criterios derivados de estudios de campo.

El artículo científico de Cabedo-Mas y Arriaga-Sanz (2015) aporta un análisis de distintos currículos de la educación artística en la escuela con la finalidad de analizar cómo se articula la propia educación artística -y, por ende, musical- en relación con los contenidos interculturales. Su justificación recae en la Segunda Conferencia en Educación Artística de la UNESCO en el año 2010, donde se implementó la ‘Agenda de Seúl’, cuyos objetivos para el desarrollo de la educación artística incluyen tres principales aspectos a considerar y que son el objeto de estudio de Cabedo-Mas y Arriaga-Sanz (2015), donde se centran en el tercer objetivo: la educación artística como contribución para el diálogo intercultural y resolver problemas sociales y culturales, siendo en concreto la educación cultural la herramienta idónea para la implementación de la enseñanza de valores y la integración de la perspectiva de la diversidad entre el alumnado.

Según el análisis de Cabedo-Mas et al. (2015) tiene como finalidad esclarecer cuales son los objetivos y acciones a implementar por parte del personal docente desde la International Society for Music Education (ISME) entre los que destaca la contribución del diálogo intercultural. Lundquist y Szego (1999), al igual que Cabedo-Mas et al. (2015) también fueron pioneros en investigar a nivel internacional la educación musical en el contexto de la música en la educación primaria donde enfatizan la importancia de incorporar porlíticas y estudios de educación musical dentro del contexto multicultural que es una realidad en los centros académicos en España, además de proporcionar una justificación para el desarrollo de planes de estudio de música en sociedades culturalmente pluralistas y ajustar los planes de estudio de música existentes en sociedades culturalmente homogéneas.

Giráldez (1997) en su artículo ya desarrolla aspectos claves que van en concordancia con las revisiones y análisis de Lundquist y Szego (1999) y Cabedo-Mas et al. (2015), ya que propone en sus conclusiones otros escenarios de futuro.

Lundquist y Szego (1999) proponen que la administración pública debe disponer de planes de fomento de la educación musical que se adapte al contexto migratorio presente en los centros de educación con la finalidad de integrarlos, pero según Giráldez (1997) más que un plan, la clave es incorporar la música de otras culturas a la normativa y currículo en todos los niveles de la educación musical, donde se replanteen, discutan, y establezcan unos criterios bien definidas que tenga la finalidad de enseñar competencias interculturales tanto en la teoría como en la práctica musical. De esta manera, se avanzaría en un consenso por parte de la comunidad profesional de docentes de Educación Primaria

de establecer unos conceptos claros sobre interculturalidad en la música y como abordarla, ya que como se observa en el estudio de Pérez-Aldeguer (2014) se demostró que existe diversidad de opiniones subjetivas en torno a lo que es la música y su fin.

Otras dos consideraciones que aporta Giráldez (1997) que directamente afecta a la visión sesgada histórica o fruto de la imposición de la cultura hegemónica que dificulte el proceso de integración en el aula de música, son la realización continua de los contenidos didácticos y pedagógico para eliminar material excluyente, nacionalista o racista. Por otra parte, enfatiza la necesidad de establecer material didáctico que sirva como herramienta pedagógica para integrar y aprender diversos procesos culturales, así como el entendimiento y escucha de piezas originales.

Marco Legal.

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. (Artículo 27.2 de la Constitución española, 1978).

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) del año 2013 es la ley vigente en la actualidad. Al igual que las leyes impulsadas anteriormente desde la transición, reconoce explícitamente la heterogeneidad y el derecho de todo el conjunto del alumnado a una educación que se adapte a las múltiples necesidades. Además, se establece que la educación bajo los principios de inclusión favorece la integración y la equidad entre el alumnado, posibilitando en el futuro mayor conciencia de cohesión social, atendiendo a las necesidades de las poblaciones más en riesgo de discriminación o exclusión en el ámbito educativo.

Aun así, según Vila (2012), es importante destacar que pese a todo lo expuesto, aunque aparezca explícitamente la importancia que tiene la relación y diálogo en un mismo espacio entre diferentes culturas, no existen referencia al método o camino que se debe seguir para lograr alcanzar el objetivo de la interculturalidad. La ley en vigor en España señala que la adquisición de competencias enfocados a la interculturalidad son un reto de la presente dada las características de la migración en España, que representa el más del 10% del alumnado en la escuela.

Por ello, es importante no sólo el proyecto intercultural en sí, sino que también se hace necesario buscar y evaluar diferentes espacios comunes, como el aula de música, donde

el alumnado se sienta cómodo para interactuar entre sí, mezclando diferentes agentes y grupos sociales en el proceso de comunicación.

La competencia cultural en el currículo educativo a través de la educación artística

Eurídice (2002), al realizar una revisión de los diferentes currículos de los Estados miembros de la Unión Europea dentro del marco europeo que corresponde a la educación general obligatoria, concluyó que la totalidad de los países miembros analizados incluyen competencias culturales en sus respectivos currículos, siendo España un país, según el estudio, que ha adecuado las competencias culturales a la hora de elaborar e implementar los currículos escolares.

Cuando se habla en términos de competencias básicas en el ámbito de la educación, se hace referencia a que se debe enseñar no sólo a ser competentes en la vida, sino que las competencias adquiridas a través del proceso de la educación y las diferentes etapas deben contribuir a que el alumnado adquiera elementos y valores indispensables para el resto de la vida. Es por ello que desde la perspectiva se debe tener en cuenta la flexibilidad y que las sociedades actuales están en continuo cambio y proceso.

Como consecuencia de los cambios en la sociedad, el contexto cultural ha cambiado y con ello el contexto educativo, de manera que como hemos comentado en el apartado anterior, se tuvieron que realizar diferentes reformas educativas para introducir algo tan imprescindible como la educación intercultural, el alumnado hoy en día logren ser competentes culturalmente hablando.

“En la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato”, se encuentran referencias relevantes dedicadas a tratar la diversidad cultural y la interculturalidad dentro de las aulas por parte de la comunidad educativa en competencias específicas. Entre las referencias dentro de la legislación vigente que impulsa esta orden ministerial, se encuentra la consideración de las competencias relativas a la comunicación lingüísticas como una vía importante para el conocimiento e interacción cultural desde la diversidad.

Otra competencia mencionada son las sociales y cívicas, que están orientadas a desarrollar la empatía y la aceptación de diferencias entre distintos grupos culturales y sociales, fomentando el respeto, la tolerancia, y la conciencia de comunidad.

Pero la competencia que se destaca entre todas por su carácter inclusivo es la competencia en conciencia y expresiones culturales, donde se recoge de manera explícita el derecho a la diversidad cultural, que pretende que el alumnado aprecie y valore críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas. Se pretende que el alumnado tenga en consideración que estas fuentes tienen como finalidad el enriquecimiento y disfrute, considerándolas como parte del patrimonio de distintas partes del mundo.

En este sentido, la música se presenta como un producto cultural globalmente compartido, ya que es el resultado de interacciones y constantes influencias culturales, lo que convierte a la música, en términos de dimensión social, en un método pedagógico idóneo para producir conjuntamente una cultura compartida sin que este ejercicio suponga discriminar alguna identidad.

Según Cabedo-Mas y Arriaga-Sanz (2016) la música contribuye a la adquisición de competencias culturales y artísticas legislada por el Ministerio, ya que fomenta la capacidad de comprender, valorar, y escuchar de manera crítica distintas piezas musicales a través de la experiencia conjunta, incidiendo en el conocimiento de distintos tipos de música, estilos, épocas, mensajes que potencia las actitudes abiertas y tolerantes, siendo estos elementos indispensables para la integración y la interculturalidad dentro de las aulas.

Cabedo-Mas y Arriaga-Sanz (2016) indica que la música facilita al alumnado la integración a través de dinámicas concretas -como tocar, escuchar, o cantar piezas musicales- reforzando el trabajo en equipo y en otros elementos fundamentales para fomentar la convivencia en el aula. Al sensibilizar al alumnado en las artes, se visibiliza un modelo de expresión y comunicación que es capaz de expresar los deseos, emociones, e incluso necesidades a través de la dinámica de ejercicios y pedagogía musical. Además, según el autor la música a nivel psicológico e individual permite que el alumno tenga un momento de desahogo y posibilidad de expresar emociones y canalizar energías.

En este aspecto, la música como componente elemental de la cultura y el lenguaje, es un gran activo para el desarrollo de los individuos. En las sociedades actuales se escucha cada día melodías, piezas musicales, y obras que nos hacen estar constantemente en contacto con la música.

Por ello, y tras analizar la relevancia que adquiere un correcto aprendizaje y proceso de enseñanza de competencias hacia el alumnado en el ámbito educativo, es importante que desde el profesorado se centre en transmitir valores que estén sujetos a la orden

ministerial. Los tutores y responsables académicos de la formación y aprendizaje del alumnado deben adaptarse a circunstancias cambiante fruto de las sociedades que varían y evolucionan- Es por ello que se debe incidir en las competencias interculturales en el aula de música que fomenten los valores de respeto y tolerancia hacia otras personas, aprendiendo a convivir varios individuos heterogéneos entre sí en un mismo espacio.

Contexto.

Este proyecto educativo ha sido realizado para implementar en un Centro de Educación de Infantil, C.E.I.P Santa Potenciana, en la provincia de Jaén, situado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, en Villanueva de la Reina. Los alumnos a los que se dirige la actividad están orientada al segundo ciclo de educación Infantil. El aula está compuesta por unos 12 alumnos de 5 años.

El aula, que corresponde a un centro público.

El nivel socio-económico de la mayoría de las familias es medio, ya que es un pueblo donde muchos de sus habitantes trabajan en el sector de la agricultura. También existen pequeñas industrias.

La metodología de enseñanza la cual se pone en práctica de manera habitual en el aula del centro de Educación Infantil Santa Potencia, es el trabajo por rincones, favoreciendo así la autonomía del niño y fomentando el aprendizaje significativo.

Propuesta didáctica.

La propuesta didáctica está fundamentada en el Decreto 428/2008, de 29 de julio, constituye el desarrollo para la Educación Infantil de lo dispuesto en el artículo 14.7 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y en el artículo 6.4 de la citada Ley, que habilita a la Comunidad Autónoma de Andalucía establecer el currículo de la Educación Infantil en el que se integra lo dispuesto en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil.

La educación musical en la etapa infantil se entiende como un medio de expresión y como sistema de representación por la que podrán desarrollar sus capacidades creativas, su oído musical, su sensibilidad hacia la música, su capacidad para escucharla, entenderla y para

practicarla como medio de comunicación de sentimientos e ideas a través del canto, del movimiento rítmico y de la expresión instrumental.

La proyección educativa y formativa se realiza cuando responde a la curiosidad e interés de la niña y del niño, cuando propicia con textos y repertorios de canciones interesantes psicológica y musicalmente, cuando tiene cabida el entusiasmo que la niña y el niño tienen por el uso de instrumentos, y cuando respeta y potencia su vitalidad a través del movimiento corporal.

Objetivos.

Según el *Decreto 428/2008, de 29 de julio, constituye el desarrollo para la Educación Infantil de lo dispuesto en el artículo 14.7 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y en el artículo 6.4 de la citada Ley, que habilita a la Comunidad Autónoma de Andalucía*, los objetivos que se deben perseguir para la elaboración y desarrollo de las unidades didácticas musicales y de expresión artística son los siguientes:

- El alumnado debe ser capaz de expresarse y comunicarse a partir de las posibilidades que le ofrece su propio cuerpo, descubriéndose a si mismos y sus limitaciones.
- Fomentar el conocimiento de diversas maneras de comunicación y lenguaje, tratando de fomentar la creatividad en el alumnado para nuevas formas de lenguaje.
- Usar diferentes maneras y formas de representación para expresar y comunicar situaciones, acciones, deseos y sentimientos ya sean reales o fruto de la imaginación.
- Utilizar técnicas y recursos básicos de las distintas formas de representación enriqueciendo las posibilidades comunicativas.
- Enseñar al alumnado a valorar las creaciones culturales y contenidos propios, tratando de que aprenda a valorar no solo la cultura propia, sino que entienda que pueden existir otras reproducciones culturales sobre un mismo hecho sin que esto signifique que una reproducción o creación es mejor o más acertada que otras.
- Expresar sentimientos deseos e ideas mediante la expresión artística a través de los distintos lenguajes.

- Interpretar y producir imágenes como una forma de comunicación y disfrute, con el fin de descubrir e identificar los elementos básicos de la expresión artística.
- Debe aplicarse hábitos de higiene y rutinas en el uso del material para el desarrollo de la expresión artística que faciliten la consecución de la autonomía personal y la colaboración con el grupo social al que pertenecen.

Contenidos.

Según el *Decreto 428/2008, de 29 de julio, constituye el desarrollo para la Educación Infantil de lo dispuesto en el artículo 14.7 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y en el artículo 6.4 de la citada Ley, que habilita a la Comunidad Autónoma de Andalucía*, los contenidos para las unidades didácticas musicales y de expresión artística son los siguientes:

- “El conocimiento de la música como medio de expresión y como sistema de representación” (Decreto 428/2008).*
- “El descubrimiento del ruido, silencio y música” (Decreto 428/2008).*
- “El conocimiento de las propiedades sonoras de la voz, de los objetos de uso cotidiano y de los instrumentos musicales” (Decreto 428/2008).*
- “La discriminación de sonidos y ruidos de la vida diaria” (Decreto 428/2008).*
- “Las cualidades del sonido: intensidad y ritmo” (Decreto 428/2008).*
- “El conocimiento de las canciones populares infantiles, danzas, canciones del folklore, canciones contemporáneas, baile y audiciones (Decreto 428/2008).*
- “El interés e iniciativa para participar en representaciones” (Decreto 428/2008).*
- “El conocimiento de las propiedades sonoras de la voz” (Decreto 428/2008).*

Metodología.

Esta actividad se caracteriza por ser participativa y activa, siendo el alumnado el actor principal. Como rasgo fundamental está la capacidad de flexibilidad a la hora de escoger piezas musicales y desarrollar actividades según las capacidades o necesidades concretas de un alumnado que a priori no tiene por qué ser homogéneo (ni suele serlo). Por lo tanto, la perspectiva metodológica de las actividades tiene una visión globalizadora donde se trabaja diferentes contenidos.

Las actividades se plantean poniendo el énfasis en que deben ser asequibles para el alumnado y no suponer complicaciones, ya que se trata de motivar a través del juego y enseñar conceptos básicos de música.

Se pretende que no sólo con la metodología participativa el alumnado interiorice los conceptos mostrados en las actividades, sino que se trata de conseguir que disfruten y aprendan de forma lúdica y con un desarrollo autónomo.

Además, según el Decreto 428/2008, de 29 de julio, constituye el desarrollo para la Educación Infantil de lo dispuesto en el artículo 14.7 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y en el artículo 6.4 de la citada Ley, que habilita a la Comunidad Autónoma de Andalucía, los aspectos metodológicos a considerar son los siguientes:

- Discriminación de los contrastes básicos, largo-corto, agudo-grave, fuerte-suave, subida-bajada, imitación de sonidos individuales.
- Interpretación de un repertorio de canciones sencillas siguiendo el ritmo y la melodía.
- Participación en el canto en grupo y respeto a las indicaciones gestuales que lo modulan.
- Exploración de las propiedades sonoras del propio cuerpo, de objetos cotidianos, de instrumentos musicales y producción de sonidos y ritmos sencillos.
- Participación en danzas sencillas con iniciativa, gracia y precisión de movimientos.
- Utilización adecuada de instrumentos musicales sencillos para acompañar el canto, la danza, el movimiento.

Temporalización

Como principal característica y criterio para elaborar las sesiones, la realización de las distintas unidades didácticas deberá hacerse desde la flexibilidad, ya que las motivaciones o capacidades rítmicas en la edad del 2º Ciclo de Infantil pueden variar significativamente de un alumno a otro. Es por ello que hay que atender a las particularidades y seleccionar los elementos y recursos que más se ajusten a la comodidad del alumnado.

Por otra parte, las sesiones están planteadas para ser realizadas en el primer trimestre del curso académico a lo largo de un máximo de dos meses, habiendo una sesión mínima cada dos semanas de una hora, ya que se trata de 4 sesiones de actividades. Además, cada

sesión debe tener una duración aproximada de entre 40 y 50 minutos, dando margen al alumnado para acomodarse al inicio y relajarse tras la actividad. Por ello, cada sesión cuenta con tres partes diferenciadas entre sí:

- Al inicio se preparan los materiales y se explica al alumnado en que va a consistir el resto de la sesión-actividad.
- Luego se desarrolla con normalidad las diferentes actividades tratando que cada una no tenga una duración mayor a 10 minutos.
- Al final, se realizará una actividad específica de relajación.

En principio, esta debe ser la estructura de cada una de las cuatro sesiones, pero tal y como se ha indicado al inicio del apartado, se debe estar preparado para cualquier cambio y ser flexible dada las capacidades diferentes que pueda haber entre el alumnado de la misma aula.

Criterios y sistema de evaluación.

La evaluación principalmente está basada en una observación directa. Según el *Decreto 428/2008, de 29 de julio, constituye el desarrollo para la Educación Infantil de lo dispuesto en el artículo 14.7 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y en el artículo 6.4 de la citada Ley, que habilita a la Comunidad Autónoma de Andalucía, los criterios de evaluación pueden atender a los siguientes ítems:*

1. *“Expresarse y comunicarse utilizando medios, materiales y técnicas propias de los diferentes lenguajes artísticos y audiovisuales, mostrando interés por explorar sus posibilidades, por disfrutar con sus producciones y por compartir con los otros las experiencias estéticas y comunicativas” (Decreto 428/2008).*
2. *“Utilizar las lenguas cooficiales como instrumento de comunicación, de expresión, de representación, de estructuración del pensamiento, de goce, de aprendizaje y de regulación de la conducta, valorando y respetando la diversidad lingüística de nuestra sociedad” (Decreto 428/2008).*
3. *“Utilizar la lengua oral del modo más conveniente para una comunicación positiva con sus iguales y con adultos, según las intenciones comunicativas y comprender mensajes orales diversos, mostrando una actitud de scout atenta y respetuosa” (Decreto 428/2008).*

4. *“Mostrar interés por los textos literarios y por los escritos presentes en el aula y en el entorno próximo, iniciándose en su uso, en la comprensión de sus finalidades y en el conocimiento de algunas características del código escrito, e interesarse y participar en las situaciones de lectura y escritura que se producen en el aula”* (Decreto 428/2008).
5. *“Escuchar, comprender, recitar y representar diferentes textos tradicionales y contemporáneos como fuente de goce y de aprendizaje, valorando el libro y otros apoyos textuales y la biblioteca como fuentes de información, entretenimiento y fruición”* (Decreto 428/2008).
6. *“Iniciarse en el uso de los diferentes medios de información y de comunicación sonoros, visuales y audiovisuales y aprender a utilizarlos como medio por desarrollar las habilidades comunicativas y artísticas y por aprender a aprender”* (Decreto 428/2008).
7. *“Iniciarse en el uso oral de una lengua extranjera para comunicarse en actividades dentro del aula, y mostrar interés y satisfacción al participar en estos intercambios comunicativos”* (Decreto 428/2008).
8. *“El aprendizaje del lenguaje oral y escrito se realiza a través del intercambio verbal que los niños y las niñas realizan entre ellos y con otros miembros de la sociedad; mediante estos intercambios controlan y regulan los intercambios sociales en contextos comunicativos diversos”* (Decreto 428/2008).
9. *“Manifestar las experiencias que va viviendo a través del lenguaje plástico, utilizar el material plástico con precisión, cuidar y limpiar el mismo y respetar y disfrutar de las producciones propias y de los demás”* (Decreto 428/2008).
10. *“Utilizar la educación vocal, rítmica, auditiva y de expresión corporal, para expresar y comunicar el repertorio de cultura musical y de expresión corporal que la sociedad transmite y descubrir el mismo como medio en la búsqueda de la propia identidad”* (Decreto 428/2008).
11. *“Expresar, comunicar, crear, compartir e interactuar en la sociedad en la que vive y manifestar la sensibilidad y toma de conciencia de sí mismo en posturas, gestos y acciones de la vida cotidiana que forman parte del lenguaje corporal”* (Decreto 428/2008).

Recursos y materiales.

- Recursos personales: El tutor o tutora responsable de las sesiones.
- Recursos escolares: Un aula con espacio para la práctica musical, el patio o el gimnasio.
- Recursos materiales: Reproductor de música, láminas, material de reciclaje, e instrumentos de percusión.

Actividades.

Primera sesión: Música con el cuerpo.

El objetivo de la primera sesión consiste en desarrollar las capacidades expresivas a través del movimiento, identificando distintos sonidos y ritmos, elaborando canciones con la finalidad de reproducir distintos sonidos y ritmos con el cuerpo. También se tratará de realizar ejercicios de identificación de diferentes sonidos de la vida cotidiana y de reproducción de los mismos.

Las actividades propuestas son las siguientes:

- Sonidos con el cuerpo.
- Realización de una canción con sonidos del cuerpo.
- Reproducir e identificar diferentes sonidos (Valoración de agudos y graves)

Segunda sesión: Reconocimiento de instrumentos.

En la segunda sesión, se necesitará disponer de varios instrumentos de percusión (Triángulo, caja, tambor, panderetas, platillos, etc.) con la finalidad de familiarizarse y reconocer diferentes sonidos y percusiones.

Las actividades propuestas son las siguientes:

- Desarrollar discriminación auditiva de diferentes instrumentos.
- Identificar instrumentos a través del sonido.
- Capacidad de memorización y secuenciación.

Tercera sesión: Canto.

Esta tercera sesión tiene como finalidad el desarrollo de la entonación y de la atención. Para ello, la persona responsable se ayudará de un instrumento para los ejercicios tonales

y afinación de voces. Estas actividades pretenden iniciar al alumnado a la lectura de pictogramas.

Las actividades propuestas son las siguientes:

- Juego de melodías a través de cartas.
- Trabajar a través de unos pictogramas la duración de los instrumentos a través de la voz y el cuerpo.
- Cantar y entonar una canción a propuesta de la persona responsable.

Cuarta sesión: Elaborar un instrumento.

Esta última sesión tiene como finalidad sacar el lado creativo del alumnado además de tratar de elaborar instrumentos con materiales reciclados. Si no se nos ocurriera que instrumentos podría hacer el alumnado, se procedería a la elaboración de unas ‘maracas’.

Las actividades propuestas son las siguientes:

- Elaborar el instrumento.
- Formar una orquesta y tratar de coordinar ritmos y sonidos de manera acompañada y rítmica.

Evaluación.

La evaluación estará compuesta por una serie de rúbricas y consecución de logros en los que se valorarán la adquisición de las competencias por el alumno que realiza la exposición:

- Competencia aprender a aprender: en la que se valorarán las fuentes consultadas, la adquisición de los conocimientos, la capacidad de síntesis y la descripción formal de la obra.
- Competencia digital: se valorará el uso adecuado de las TICS en las que se apoyará el trabajo de exposición.
- Competencia en competencia lingüística: se valorará la expresión y la adquisición de un vocabulario adecuado.
- Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: se valorará la autonomía con la que el alumno ha trabajado y la implicación en el debate posterior a la exposición.

- Competencia social y cívica y competencia en conciencia y expresiones culturales: se valorará la capacidad de relacionar la obra y el artista en su contexto y relacionarlo con nuestros valores y el contexto actual.

Si la primera evaluación no tendrá un valor académico, la segunda estará valorada numéricamente y se añadirá al resto de notas que se puedan obtener en la evaluación.

Atención a la diversidad

El *Decreto 428/2008, de 29 de julio*, constituye el desarrollo para la Educación Infantil de lo dispuesto en el *artículo 14.7 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo*, de Educación, y en el *artículo 6.4* de la citada Ley, que habilita a la Comunidad Autónoma de Andalucía establecer el currículo de la Educación Infantil en el que se integra lo dispuesto en el *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre*, por el que se establecen las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil, se toman las siguientes medidas:

Medidas generales:

- Seleccionar el repertorio según criterios sociocéntricos (necesidades, intereses, motivaciones, posibilidades ...).
- Establecimiento de tareas de refuerzo y ampliación prestando atención a los diferentes ritmos de aprendizaje del grupo.

Medidas personalizadas:

Exentos de práctica instrumental temporalmente (enfermedad, lesión u otras causas debidamente justificadas): en el caso de alumnos que por causa prolongada no puedan participar en un porcentaje superior al 66% de las sesiones, deberán rendir un examen final con las mismas características que Indicado para estudiantes que han perdido el derecho a la evaluación continua. Aquellos que, por el motivo que sea, no puedan participar a tiempo en alguna de las sesiones, deberán encargarse de conocer lo trabajado en clase y, en la medida de lo posible, hacerlo en casa, procurando así evitar daños en el ritmo de trabajo de las siguientes sesiones para el grupo y para él mismo.

Conclusiones

La educación intercultural es un modelo de educación cada vez más demandado y extendido en las aulas e instituciones escolares de infantil, fruto de las consecuencias directas del mundo global y el fenómeno de inmigración que vive el contexto español.

Las aulas son el centro donde se aprenden valores y modelos de socialización, donde se adquieren las competencias básicas y normas sociales que son determinantes para el correcto desarrollo cívico e íntegro del alumnado. La Educación Infantil en esencia tiene un papel fundamental en la preparación del alumnado para integrar competencias básicas y conocimientos necesarios, además de integrar y desarrollar sus primeros procesos de socialización.

Y es aquí donde la música se ha demostrado por parte de todos los autores expuestos que puede significar ser una herramienta idónea para el desarrollo y elaboración de competencias interculturales en el aula, siendo la Educación Infantil una etapa idónea para el aprendizaje y desarrollo de estas dinámicas. Por una parte, el argumento más extendido entre la comunidad profesional y de científicos es el hecho de que la música potencia la comunicación además que históricamente significa un elemento intrínseco a la cultura y desarrollo de las sociedades desde sus inicios.

- Valoración de la comunicación intercultural, el estudio curricular y análisis de las actividades y contenido didáctico, la formación de docente.
- Desarrollo y aspectos clave de la enseñanza al personal docente.
- Coincidencias en los modelos de enseñanza y parámetros.
- Problemáticas y limitaciones a la hora de implementar las dinámicas y modelos interculturales en el aula de música.

Bibliografía.

Aguado, M. T., Gil, I. y Mata, P. (2005). Educación Intercultural: Una propuesta para la transformación de la escuela. Madrid: Libros de la Catarata.

Aguirre, A. (1997). Cultura e identidad cultural. Barcelona: Bárdenas.

Albecht, B. (2002). Exploración de los factores subjetivos de la etnicidad y la identidad cultural. Disponible en: http://www.lstsutonomy.org/CH_Interculturalidad.pdf

Barone, Thomas y Elliot W. (2006), “Arts based educational research” [Investigación educativa basada en las artes], en: Judith L. Given, Gregory Camilli y Patricia B. Elmore, eds., Handbook of complementary methods in educational research [Manual de métodos complementarios en investigación educativa], Nueva York, Routledge, pp. 95-106.

- Candy, L., (2006), Practice based research: A guide [Investigación basada en la práctica: una guía] [en línea], disponible en: <http://www.creativityandcognition.com/resources/PBR%20Guide-1.1-2006.pdf>
- Irwin, R. (2004), A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry [La a/r/tografía: la autorrepresentación mediante la investigación de vida basada en las artes], Vancouver, BC, Pacific Educational Press.
- Aróstegui Plaza, J. L., & Espigares, A. W. (2016). Interculturalidad en el aula de música de Educación Primaria. Un estudio de caso desde una perspectiva postcolonial. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 13(0), 89-99. <https://doi.org/10.5209/reciem.50874>
- Bernabé Villodre, M^a M. (2012). Cómo organizar el proceso de enseñanza musical de forma intercultural: propuestas para trabajar interculturalmente en el área de primaria. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 2 (2012) março, 235-248
- González, O. (2007). La agrupación instrumental de percusión en la escuela, elemento de socialización del alumnado. In M^a A. Ortiz (Coord.), *Diferencias culturales y atención a la diversidad en la escuela* (pp. 203-222). Granada: Universidad de Granada.
- Martínez de Miguel, S. (2009). El diálogo intercultural. Una aportación a través del folklore. En A. García (Ed.), *El diálogo intercultural*, 357-387. Murcia: Universidad de Murcia.
- Stoll, L. (1992), "Electing School Change: The Halton approach", *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 3, núm. 1, pp. 19-41.
- Samper, P., Mestre, M. V. y Tur, A. M. (2003). Empatía y Adaptación social. Comunicación presentada en las II Jornadas sobre Investigación en Psicología. La Investigación en Psicología Básica en la Universitat de València: resultados y perspectivas de futuro, Valencia.
- Sobrado Fernández, L. (1994). Educación y orientación para la carrera profesional de los superdotados, Quinseña, 19.
- Levinowitz, L.M. (1998). The importance of music in early childhood education. In the General music today. Music educator's national conference. Retrieved from <http://www.musictogether.com/Import>.

UNICEF (2001). Early Childhood Development: The key to a full and productive life.
Retrieved from: <http://www.unicef.org/dprk/ecd.pdf>.